Gymnasial-Pädagogik.

Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen.

Von

Dr. Karl Schmidt.

Köthen.
Druck und Verlag von Paul Schettler.
1857.

Für ausgezeichneter als jeden Maler und Bildhauer und alle Uebrigen, die da den bildenden Künsten dienen, halte ich Den, der die jugendlichen Geister zu bilden versteht.

Chrysostomus.

Dem glücklichsten Genie wird's kaum einmal gelingen,
Sich durch Natur und durch Instinct allein
Zum Ungemeinen aufzuschwingen.
Die Kunst bleibt Kunst! Wer sie nicht durchgedacht,
Der darf sich keinen Künstler nennen;
Hier hilft das Tappen nicht; eh' man was Gutes macht,
Muß man es erst recht sicher kennen.

Göthe.

Id imprimis cavere oportebit, ne studia, quae amare nondum potest, oderit puer, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet.

Quintilian.

Wie? Gymnasien nennen die jetzigen Menschen die Stätten,
Wo die Jugend — versitzt, ach, wo der Körper verdirbt;
Den Ort, wo er wurde geübt, bezeichnet der Name.
Bei den Hellenen war That, aber wir — reden davon.

Göthe.

Vorrede.

Der Verfasser sendet seine „Gymnasial-Pädagogik" mit folgendem Geleitspasse in die Welt:

1) Sie will und soll ein Beitrag zur naturgemäßen d. i. zu der auf das Wesen und die Natur des Menschen gegründeten Erziehung in Gymnasien sein.

2) Sie mußte demnach auf die Natur des Menschen gebaut werden. Da jedoch die Psychologen, deren Vorwurf die Natur und das Wesen des Menschen resp. des menschlichen Geistes ist, nicht in Naturbeobachtung, sondern einseitig in Selbstbeobachtung allein ihr Ziel zu erreichen glaubten und deshalb so verschiedene Psychologien aufstellten als sie selbst geistig verschieden organisirt waren; — mußte sie die Hauptgrundsätze der Psychologie selbst in sich aufnehmen.

3) Sie stellt Humanismus und Realismus als zwei gleich berechtigte Zweige, Einem Stamm entsprossen, auf. Und sie glaubt damit nicht nur eine im Wesen der Menschennatur gegründete Wahrheit, sondern auch das tiefe Wollen der Zeit auszusprechen. Sie kann sich deshalb nicht mit Denen einen, welche die höheren Realschulen, anstatt zu heben, unterdrücken und in dem Einen d. h. im humanistischen

Gymnasium untergehen lassen möchten. Sie betont vielmehr die Gleichstellung des realistischen Gymnasiums mit dem humanistischen, und fordert diese Gleichstellung.

4) Leider fehlt uns immer noch das Nothwendigste — das Seminar zur Bildung der Lehrer für humanistische und realistische Gymnasien. Theoretische und praktische Seminarbildung, damit der Gymnasiallehrer nicht, wenn er in die Schule tritt, unsicher und unbeholfen in Unterricht und Erziehung, unwissend in der Methode und tactlos in der Disciplin, nach jahrelangem Probiren endlich auf Kosten der Schule und der Schüler durch Lehren lehren lernt; — das ist eine Forderung, die sich mit gebieterischer Nothwendigkeit vor unsere Zeit stellt. Leider aber fehlen nicht Seminare allein, — es fehlen selbst noch auf den Universitäten pädagogische Vorträge, die speziell Gymnasiallehrer und Gymnasialunterricht im Auge haben. So lange sie aber noch fehlen, bietet sich unsere Gymnasial-Pädagogik als Führer von der Universität in's Gymnasium an.

5) Daß die Gymnasial-Pädagogik die in ihr Fach schlagende Literatur gewissenhaft benutzt hat, wird ihr nicht zum Vorwurf gereichen. Mehr wohl wird man ihr zum Vorwurf zu machen suchen, daß sie sich in ihren Anschauungen und Urtheilen oft allzuweit von der breiten Heerstraße der bisherigen Gymnasial-Pädagogiker verirrt hat. Der Verfasser ist sich jedoch auch hierbei bewußt, daß sein alleiniges und einziges Streben das Suchen und Finden der Wahrheit gewesen ist. Wenn von Vielen sein Weg als der falsche bezeichnet werden wird, ja wenn vor der objectiven Kritik der Weiterentwicklung unserer Gymnasien Vieles von Dem, was er für objectiv wahr hält, nur seiner Subjectivität anheim

fallen sollte: — — jedem Menschen erscheint nach seinem Auge und nach seinem Standorte, wo ihn Gott hingestellt hat, sein Ideal auf anderem Wege erreichbar, — aber sich ergänzend schreiten die verschiedenen Radien nach demselben Centrum hin. Möchte sein Werk dann wenigstens dazu beitragen, das frische lebendige Leben, das sich so herrlich auf dem Felde der Pädagogik im Allgemeinen zeigt, auch auf dem Boden der Gymnasial-Pädagogik zu wecken und zu pflegen. —

Und damit Gott befohlen! —

Köthen, im Mai 1857.

Karl Schmidt.

sollen soll? — — [illegible] Menschenverstand nach seinem [illegible] Mann uns nach [illegible], wo der [illegible] [illegible] und [illegible] erreichen — [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] noch [illegible] [illegible] hat. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible], [illegible] zu [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] zu [illegible] und zu pflegen. —

Und nun: Mit Gott befohlen!

[illegible], im Mai 1897.

Karl [illegible].

Inhalt.

Die Idee der Schule im Allgemeinen und des Gymnasiums im Besonderen.

(S. 3—48.)

Der Lehrling.

(S. 49—106.)

Die Lehre.

Der Lehrmeister.

(S. 191—282.)

Schluß.

Gedankengang.

Das Gymnasium ist ein Glied — das Mittelpunktsorgan — im Organismus der Schulen. Um das Glied zu erkennen, muß der Organismus erkannt sein. —

Die Schule und mit ihr das Gymnasium ist eine Geistesnähranstalt — reicht dem Hungernden seinen Nahrungsstoff — vermittelt das Subject mit seinem Object. Wer ernähren will, muß Den, der ernährt werden soll und Das, was ernährt und wovon ernährt werden kann, kennen, um beides in angemessener Qualität und Quantität an einander zu bringen. —

Die Pädagogik, welche die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts im Gymnasium darstellen will, muß demnach zuerst die Idee der Schule im Allgemeinen und des Gymnasiums im Besonderen entwickeln, um sodann das Wesen des Subjects und hiernach das des Objects der Erziehung darzulegen, endlich aber die Vermittlung des Subjects mit dem Object und des Objects mit dem Subject zu betrachten. Was ist die Schule und innerhalb ihrer das Gymnasium, — wer wird erzogen und belehrt, — wodurch wird erzogen und was gelehrt, — wann und wie wird erzogen und gelehrt? Das sind die Fragen, welche die Gymnasial-Pädagogik aufzuwerfen hat und aufwirft. —

Einleitung.

Das Gymnasium ist ein Glied — des Gesellschaftsorgan— im Organismus der Schulen. Um das Glied zu erkennen, muß der Organismus erkannt sein. —

Die Schule und mit ihr das Gymnasium ist eine Gesellschaftsanstalt — reicht dem Heranwachsenden seinen Nahrungsstoff — vermittelt das Subject mit seinem Object. Wer ernähren will, muß Den, der ernährt werden soll, und Das, was ernährt und wovon ernährt werden kann, kennen, um beides in angemessener Qualität und Quantität mit einander zu bringen.

Die Pädagogik, welche die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts im Gymnasium darstellen will, muß demnach zuerst die Idee der Schule im Allgemeinen und des Gymnasiums im Besondern entwickeln, um sodann das Wesen des Subjects und hierauf das des Objects der Erziehung darzulegen, endlich aber die Vermittlung des Subjects mit dem Object und des Objects mit dem Subject zu betrachten. Was ist die Schule und innerhalb ihrer das Gymnasium, — wer wird erzogen und belehrt, — wodurch wird erzogen und was gelehrt, — wann und wie wird erzogen und gelehrt? Das sind die Fragen, welche die Gymnasial-Pädagogik aufzuwerfen hat und anregt.

Die Idee der Schule im Allgemeinen

und

des Gymnasiums im Besonderen.

Die Idee der Schule im Allgemeinen und des Gymnasiums im Besonderen.

A. Die Idee der Schule.

1.

Der Organismus der Erziehungsanstalten.

Die Schule ist ein Glied, eine besondere und besonderte Sphäre der großen Erziehungsanstalt der Menschheit, in deren Direction sich mit ihr die Familie und die Kirche theilt. Familie, Schule und Kirche heißen die Directoren der Menschheitserziehungsanstalt.

Weil Familie, Schule und Kirche sich in der Erziehung des Menschen — des Einen Organismus — theilen, darum liegen sie nicht mechanisch neben einander, sondern bedingen und durchdringen einander. Glieder Eines Organismus kann keines, ohne Gefahr zu laufen, selbst zu verkrüppeln, die beiden anderen entbehren. Die Familie ohne Schule und Kirche erhält die Menschheit in ewiger Unmündigkeit. Die Schule ohne Familie und Kirche erzieht eine Menschheit, die, obschon mit dem Lichte des Verstandes ausgerüstet, doch den Weg von der Erde zum Himmel nicht zu finden weiß, weil ihr die Sicherheit und Wärme des Gefühles mangelt. Und eine Kirche ohne Familie und Schule macht mit einem Himmel bekannt, dem Grund und Boden fehlen, weil die Bekanntschaft mit dem Menschen selbst und mit der Erde, dem Gliede des Himmels, nicht gewonnen wird. Familie, Schule und Kirche — jedes weist auf das andere hin.

Und jedes muß die beiden anderen, wenn auch nur in der Peripherie, in seinen eigenen Lebenskreis aufnehmen. Die Familie, welche nicht ein kleines Schulhaus und einen großen Betaltar in sich aufbaut, — die Schule, welche nicht eine große Familie zu sein sich bestrebt und die Grundsteine zu einer heiligen Geisteskirche legt, — die Kirche, welche nicht die Gott-Familie und Gott-Schule in der Menschheit ist und immer von Neuem wird: das ist keine Familie, keine Schule, keine Kirche.

Wenn aber auch Familie, Schule und Kirche ein und denselben Zweck — die Erziehung der Menschheit — theilen und darum einander bedingen und durchdringen: so hat doch jedes von den dreien sein besonderes Ziel und seine besondere Station auf dem Wege zur Erreichung dieses Zweckes, — eine Station, die ihre besondere Ansicht, Aussicht und Aufgabe dadurch erhält, daß sie dem Endziele der Menschheit näher oder entfernter liegt, weil sie den Menschen leitet, der selbst seinem Erdziele näher oder entfernter steht. Die Familie hat die Anfangsstation übernommen: sie hat den Menschen, der seine Erdreise beginnen will, den Menschen im ersten Kindheitsalter zu erziehen und als Aufgabe erhalten, diesen Menschen auf der Erde leiblich und geistig stehen zu lernen, sowie seine ersten Wurzeln in den Himmel einzupflanzen. Sie hat das Fundament zu legen, auf das Schule und Kirche bauen müssen. Die Instrumente, deren sie sich bei dieser Arbeit bedient, sind Uebung und Gewöhnung, Beispiel und praktische That. Die Schule kommt mit neuen Handhaben, — Unterricht heißt ihr Handwerkszeug, — um auf dem von der Familie gefesteten Grunde mit Bewußtsein und Absicht den Menschheitsbau aufzuführen und dem Menschen Bewußtsein über sein Sein und sein Werden zu geben, bis er selbstbewußt sein Menschheitsziel erfaßt und selbstthätig und selbstständig ihm entgegenstrebt. Dann kommt die Kirche, um, als lebendig fortlebender Christus, eine Gotterzieherin, mittelst Glaube und Werk den Menschen über die Erde hinaus in die Ewigkeit hineinzuorganisiren und den Schlußstein einzufügen, wodurch das Gebäude allein erst ein gottsicheres und gottschönes wird.

Nach der einen Seite von der Familie und nach der anderen von der Kirche begrenzt, steht die Schule also in der Erziehungsanstalt der Menschheit mitten innen und empfängt den von der Familie Erzogenen, um ihn selbst weiter zu erziehen und ihn dann, nach Vollendung ihrer Aufgabe, der Kirche zu übergeben.

2.

Das formale Erziehungsprincip.

Voraussetzung der Menschheitserziehungsanstalt im Allgemeinen und der Schule im Besonderen ist, daß der Mensch entwicklungsfähig ist und daß er seiner Bestimmung entgegen entwickelt werden kann. Wenn der Mensch bei seiner Geburt schon Alles wäre, was er sein soll und was er werden kann; wenn in ihm nicht (wie in der Eichel der Eichbaum) Anlagen vorhanden wären, die der Entfaltung harren; wenn das neugeborne Kind an sich schon zum absolut Guten oder zum absolut Bösen prädestinirt wäre; endlich aber, wenn die Einwirkung von Menschen auf Menschen unmöglich, oder wenigstens durch sie keine Entwicklung zur Vervollkommnung hin erzielt werden könnte: dann wäre Entwicklung des Menschen ein non-sens und die Schule eine Anstalt ohne Aufgabe.

Denn Entwicklung und zwar organische Entwicklung heißt die Formel, nach der die Schule allein nur arbeiten, weil nach ihr allein nur der Mensch in seinem Wesen auseinandergelegt werden kann. Entwicklung: — das Resultat kann nur die Entfaltung von dem sein, was im Anfange als Keim innen verschlossen lag. Organische Entwicklung — gegenüber allem Mechanismus und allem Aufpfropfen des nicht Zusammengehörigen, gegenüber auch dem sprungweisen Vorwärtsgehen, das nicht das stille Walten und Entfalten des Einen aus dem Anderen kennt, wie es die Natur und das Wesen des Organismus ist.

Solche Entwicklung, die das allein naturgemäße Leben eines Organismus (auch des Menschengeistes) ist, bringt die Schule hervor, wenn sie so beschaffene und so viele Reize auf die Menschennatur wirken läßt, daß dadurch eine den Organismus weder zu viel noch zu wenig in Thätigkeit setzende Gegenwirkung hervorgerufen wird. Der Reiz darf nicht stärker sein als die Innenwelt, auf die gewirkt wird, und die Innenwelt nicht kräftiger, als der Reiz ist, der auf sie wirkt, — sonst gibt's keine naturgemäße Entwicklung und keine Selbstthätigkeit des sich entwickelnden Individuums.

Der Mensch mit seinen Anlagen und eine ihm verwandte Welt, die als Reiz auf ihn wirkt, — das sind die beiden Factoren zur Menschenentwicklung.

Der Mensch ist ein Organismus, eine gegliederte Einheit, ein in sich abgeschlossener Lebenskreis, mit eigenthümlicher Kraft und Anlage.

Dieser seiner Anlage nach ist er von Gott prädestinirt. Der ursprüngliche vollständige Keim findet sich vor: der Mensch trägt die Grundeigenschaften seines Wesens und die Gesetze von deren Entwicklung in sich. Und zwar Jeder auf individuelle Weise. Keinem fehlt eine menschliche Geistesanlage gänzlich; wohl aber sind Jedem bestimmte Anlagen in vorwiegender Stärke verliehen. Und dieser Keim, diese Naturanlage, diese von Gott gesetzte Individualität soll sich entfalten und harmonisch verklären. Nicht neue Anlagen erzeugen soll und kann der Erzieher: die Erziehung kann nur aus dem Menschen machen, wozu er von Gott beanlagt ist. Und nicht in dem Kinde vorhandene Anlagen ausrotten soll und kann der Erzieher: jede Anlage, wenn sie sich in die Harmonie des Ganzen fügt, ist zur Erreichung der Menschenbestimmung nothwendig, und in diese Harmonie soll sie die Erziehung einordnen. Die Erziehung soll den Menschen zu Dem machen, was er nach seinen von Gott empfangenen Anlagen werden soll. Die Schule soll dem Kinde nichts geben, als das Kind selbst. Sich selbst, aber in harmonischer Gestalt, soll das Kind von der Schule am Ende der Schule zurückempfangen. Darum heißt auch ihre Thätigkeit Erziehung. Wie educare aus ducere, so ist „erziehen" aus „ziehen" gebildet: erziehen heißt fertig, vollkommen ziehen, das Leben erheben.

Der Reiz und die Nahrung des Menschen ist Gott und Welt. Der Mensch ist einig und in Harmonie mit ihnen. Er gehört zu ihnen. Er existirt gar nicht isolirt von ihnen. Ohne Gott verkümmert der Mensch, vor Allem der Menschengeist, denn ewig nährt er sich nur vom Ewigen. Gott ist die wahrhafte Außenwelt des Menschen und zugleich seine wahrhafte Innenwelt, die Geistesspeise und der Geistesgrund. Ihm, dem Absoluten gegenüber, ist die Welt die Relation und das Relative, nicht der Urtext Gottes, nicht Gott selbst, sondern die Uebersetzung des Ewigen in's Räumliche — Natur, — und in's Zeitliche — Geschichte. a. Die Natur offenbart die Kräfte und Gesetze des Weltlebens und zugleich die Gesetze, in denen der Mensch als Naturwesen lebt: je mehr der Menschengeist in sie hineinsteigt, um so mehr findet er Gott und sich selbst, und um so stärker und kräftiger wird er. b. Die Geschichte, und deren Schlüssel, die Sprache, offenbart die Verwirklichung des Reiches Gottes in der Menschheitsentwicklung, und der Einzelmensch ist eine Abbreviatur der Entwicklung der Menschheit, so daß er den Weg, welchen die Menschheit in Jahrtausenden zurückgelegt hat, in noch weniger Jahrzehnten durchwandern muß, um alsdann gestärkt, ein Organ im Menschheitsorganismus, zu seiner Zeit und an seinem Orte durch seine That das allgemeine Menschheitsziel miterobern zu helfen. — Ohne Gott, Natur und Mensch-

heitsgeschichte, oder ohne eins von diesen, die zusammengehören, lebt und entwickelt sich der Menschengeist nicht. Wer zu sich selbst kommen und sich selbst erkennen will, aber diese Selbsterkenntniß ohne Gottes-, oder ohne Natur-, oder ohne Menschheitserkenntniß zu finden wähnt, der wird weder Gott, noch Natur, noch Menschheit erkennen, wohl aber sie alle drei und mit ihnen sich selbst verlieren.

Diese Reize und Nahrungsmittel des Menschengeistes werden dem Geiste durch seine Außenwelt, seine Umgebung, die einerseits ein bestimmter Ort, ein bestimmtes Klima und eine bestimmte Bodenbeschaffenheit, andrerseits eine bestimmte Gesellschaft mit ihrem geistigen Leben, Familie, Gemeinde, Staat, Kirche, Wissenschaft, Sitte und Nationalität ist, überliefert und zur Verarbeitung dargereicht. Es sind diese Nahrungsmittel also nicht allgemeine, abstracte, wann und wie sie der bestimmte Geist empfängt, sondern individualisirte, bestimmte, bestimmt durch Ort und Gesellschaft und darum, weil individuell, auch inviduell auf den Menschen wirkend. In wie verschiedenen Graden und Maßen aber die Reize auf einen Geist einwirken, so verschiedene Thätigkeiten werden in ihm vorwiegend erregt, und so verschiedene Geistesvermögen treten durch diese Erregung und Uebung nothwendiger Weise als Mittelpunktsthätigkeiten dieses Geistes überhaupt auf. Vorzüglich sind die Reize, die in der Kindheit an den Geist gebracht werden, entscheidend für das ganze weitere Leben dieses Geistes, weil der Geist in dieser Zeit am empfänglichsten ist und demnach die Reize am lebendigsten eingreifen, und weil die durch diese ersten Eindrücke erzeugten Geistesthätigkeiten zugleich die Mittelpunkte, die Kernkörperchen für alles weitere Geistesleben und dessen Entwicklung werden und bleiben. Linée wuchs in einem schönen Garten auf und ward als Kind, wenn er unruhig war, von seiner Mutter durch Darreichung von Blumen beruhigt. Die Liebe zur Natur ward in Alex. v. Humboldt von seinem Lehrer Kampe eingepflanzt. Schleiermachers unaustilgbare Liebe zum Erlöser ward von seiner frommen Mutter in sein Herz gegraben. Durch die ersten Anregungen eines bestimmten Ortes und einer bestimmten Gesellschaft wird die Richtung eines Geistes oft für das ganze Leben bestimmt. Nicht also darauf allein kommt's an, daß dem Menschengeiste seine Nahrungmittel überhaupt gereicht; es kommt wesentlich darauf an, wie, auf welche Weise, in welchen Verhältnissen sie ihm zur Verarbeitung geboten werden.

Natur, Geschichte und Gott heißen die Nahrungsmittel des Menschen, und nicht eines derselben ausschließlich, sondern nur ihre Gesammtheit nährt den an die Endlichkeit gefesselten und deshalb auch nur durch das Endliche in's Unendliche hineindringenden Geist. Auch das beste

und nährendste Nahrungsmittel, das dem Menschenleibe unaufhörlich und ohne Wechsel geboten wird, verliert seine reizende und nährende Kraft für den Organismus. Und wie mit dem Leibe, so mit dem Geiste. Es muß in Darreichung der Nahrungsmittel gewechselt werden. Wie der Geist selbst göttlich, natürlich und menschlich, aus Gott, Natur und Menschheit zusammengesetzt ist; so fordert er auch Gott, Natur und Menschheit zu seiner Nahrung und zu seinem Ersatze. Nicht Eines von diesen nur allein; und wäre es das Beste selbst.

Und wie der menschliche Leib nicht bloß eine Abwechslung in den einzelnen Nahrungsmitteln nach längeren Perioden, sondern zu allen Zeiten alle Nahrungsmittel, nur mit der Bedingung fordert, daß zu jeder Zeit ein oder das andere Nahrungsmittel das vorwiegende ist, je nachdem er mehr Kräftigung und Zunahme an Muskelfleisch oder an Fett 2c. verlangt; so würde auch der Menschengeist, oder wenigstens einer seiner Factoren (— das Göttliche, oder das Menschliche, oder das Natürliche —) verkümmern, wenn ihm nur in längeren Perioden nach einander erst Gott, dann Mensch, dann Natur, oder umgekehrt, als Nahrung gereicht würde. Der Menschengeist verlangt zumal Gott, Natur und Menschheit zu seiner Lebensnahrung, nur zu anderen Zeiten ein anderes von diesen als Hauptspeise und die übrigen als Zukost.

Natürlich muß zu jeder Zeit und jedesmal von diesen drei Nahrungsmitteln nur soviel gegeben werden, als der Geist nach seiner Entwicklung und nach seinem Kraftmaße zu verdauen und in sein eigenes Fleisch und Blut zu verwandeln vermag, und muß nach dieser jedesmaligen Entwicklungsstufe des Geistes das mehr oder minder schwer zu verarbeitende Nahrungsmittel in den Geistesspeisen den Mittelpunkt bilden. Wer die Art und das Maß der Geistesspeisen nicht der Verdauungskraft seiner Zöglinge anpaßt, der vernichtet die freie Selbstthätigkeit derselben, reibt die schwache Geistesnatur völlig auf, reizt die robusten Geister zur zügellosen Empörung, erzieht in jedem Falle, weil er nicht der Natur folgt und an dem bereits vorhandenen Menschen von Innen heraus weiter entwickelt, geistige Carricaturen, die das nicht sind, was sie zu sein scheinen und die das sind, was sie nicht sein können und nicht sein sollen. Wie das neugeborne Kind noch nicht dem grellen Tageslicht ausgesetzt, auch noch nicht von Fleisch genährt werden kann und darf: so vermag der Geist im zweiten Erdlebensjahre noch nicht die Weltgesetze, und im achten Jahre nicht die Gottidee in ihrer Tiefe zu erfassen. Nur das in Quantität und Qualität Aehnliche assimilirt sich und wird assimilirt. Nicht alle Anlagen des Körpers wie des Geistes treten zugleich auf; nur nach und nach, in einer bestimmten Ordnung

und in einer bestimmten Zeitfolge werden sie thätig. So muß auch die Ernährung des Leibes und des Geistes dem Gesetze der Thätigkeit und der Stufenfolge gehorchen. „Wiewohl ich frei bin von Jedermann, habe ich mich doch Jedermann zum Knechte gemacht, auf daß ich ihrer Viele gewinne. Den Juden bin ich geworden als ein Jude, auf daß ich die Juden gewinne. Denen, die unter dem Gesetze sind, bin ich geworden als unter dem Gesetze, auf daß ich die, so unter dem Gesetze sind, gewinne. Denen, die ohne Gesetz sind, bin ich als ohne Gesetz geworden, auf daß ich die, so ohne Gesetz sind, gewinne. Den Schwachen bin ich geworden als ein Schwacher, auf daß ich die Schwachen gewinne. Ich bin Jedermann allerlei geworden, auf daß ich allenthalben ja etliche selig mache.“ Damit hat Paulus das Grundgesetz aller Entwicklung und aller Erziehung ausgesprochen.

Auch das Gesetz aller Bildung. Bilden umfaßt Heraus- und Hineinbilden. Herausbilden — aus dem Geiste, was als Keim noch unentwickelt in ihm liegt. Das wird aber nur herausgebildet, wenn Welt und Gott in ihn — hineingebildet werden. Dann aber werden nicht einzelne Anlagen und Vermögen des Menschengeistes einseitig entfaltet, so daß andere dabei und dadurch verkümmern müßten, — dann entwickeln sich alle Fähigkeiten aus dem Geiste so heraus, daß jede derselben auf ihre Weise und harmonisch mit allen übrigen in voller Kraft sich äußert und ihrer Bestimmung gemäß wirkt. Es ist der Erzieher ein Künstler dann und der Erzogene sein Kunstwerk, — die Schule eine Kunstanstalt, in der aus dem rohen Marmorblock eine Götterstatue herausgearbeitet wird.

3.

Das materiale Erziehungsprincip.

Gott ist das ursprüngliche, die Welt das abgeleitete Sein. Gott schuf die Welt: sie ist sein Gedanke, sein Wort, sein Wille, seine That. Alles was weset, ist Bild und Darstellung des Ewigen.

Auch der Mensch. Wie alle Dinge in Gott urständen, so und vorzüglich der Mensch. Gott hauchte dem Menschen von seinem Geiste, — vom persönlichen, göttlichen Geiste ein. Er schuf den Menschen nach seinem Bilde. Der Mensch ist göttlichen Geschlechts, das Ebenbild Gottes.

Was aber eines Wesens Natur, das ist auch dieses Wesens Bestimmung und Beruf. Ist des Menschen Natur Gottähnlichkeit, so ist

auch des Menschen Bestimmung und Aufgabe, die Gottähnlichkeit in seinem ganzen Leben und durch dasselbe zu verwirklichen, — das in Wahrheit und in der That zu sein, als was ihn Gott gesetzt hat.

Damit hat das formale Princip der Erziehung — die immer fortschreitende Entwicklung — einen Inhalt erhalten. Gottebenbildlichkeit ist der Inhalt, der durch die Schule in das Kind hinein-, vielmehr aus ihm herausgebildet werden soll.

Und diese Gottähnlichkeit selbst erhält bei Einschau in das Wesen Gottes ihre genauere Bestimmung. Gott ist die Wahrheit, die in Allem sich selber erkennt, die Freiheit, die in Allem sich selber bethätigt, und die Liebe, die in Allem sich selber erfühlet. Was aber Gott absolut ist, das soll der Mensch in endlicher Weise sein: Gott der unendliche Geist im Unendlichen, der Mensch der unendliche Geist im Endlichen; — Gott in seiner absoluten Unbedingtheit zugleich die unbedingte Absolutheit und der Mensch in seiner absoluten Bedingtheit zugleich die bedingte Absolutheit. — Wenn also Gott alle Wahrheit, alle Freiheit und alle Liebe ist; so soll der Mensch nach seiner ihm von Gott gegebenen Natur Wahrheit, Freiheit und Liebe in sich zur Darstellung zu bringen suchen und so das bei ursprünglicher Natur in ihn niedergelegte Bild Gottes in die Erscheinung treten lassen. Und zwar die Drei in Harmonie; nicht Wahrheit, oder Freiheit, oder Liebe: Wissen ohne Fühlen ist nicht Weisheit, sondern Schlauheit; Liebe ohne That ist nicht göttlicher Communismus, sondern teuflischer Egoismus; Freiheit ohne Wahrheit und Liebe ist nicht gottgesetzte Selbstbeschränkung, sondern gesetzlose Willkür. Aufgabe der Schule ist demnach, die Geisteskräfte des Menschen in harmonischer Vereinigung nach der Idee der Wahrheit, Freiheit und Liebe auswachsen zu lassen.

4.

Individualität.

Alles in der Welt ist individuell und individualisirt, weil Alles und Jegliches Abbild und Nachbild der Urindividualität, Gottes, ist. Jedes Endliche spiegelt das Unendliche wieder. Und doch kann kein Endliches das Unendliche ganz und vollkommen darstellen und wiederspiegeln. Darum treten unendliche Modificationen des Unendlichen im Endlichen auf. Weder der Thau-

tropfe, noch der Spiegel, noch das Meer gibt die Sonne mit ihrer Größe, aber alle geben sie rund und licht zurück, sagt J. Paul.

Auch die Menschen sind invidueller Darstellungen, — Erscheinungen aus der Urindividualität. Zwar sind die Menschen in allen wesentlichen Eigenschaften einander gleich, — Glieder Einer Gattung. Aber die allgemeine Menschennatur erscheint doch in jedem Menschen auf eigenthümliche Weise: die Menschheitseigenschaften treten bei Jedem in verschiedenen Graden und Maßen auf. Jeder Einzelmensch stellt die Menschheit auf besondere Weise dar; Jeder wird mit einer bestimmten Summe von Kraft und Anlagen geboren, mit einer Summe, die das Facit keines Zweiten ist. Und diese von Gottes Gnaden gegebene Summe kann Niemand übersteigen, — es müßte denn ein Vogel über seine Federn hinausfliegen können. Auch ist sie nicht ein von Außen an die Individualität Hinzugekommenes: so angesehen wäre es, wie Schleiermacher bemerkt, ein Auswuchs; noch so aufzufassen, als ob Dieses oder Jenes dem Einzelnen fehle: so betrachtet, wäre es eine Unvollkommenheit. Die Individualität des Menschen ist die auf eigenthümliche Weise in jedem Einzelmenschen sich darstellende Menschheit.

Thorheit ist's darum, alle Menschen für gleich beanlagt zu halten. Zur größten Thorheit aber werden verleitet, wenn solche Thoren Erzieher sein wollen. Um wie Vieles weiser als deren pädagogische Weisheit war — wie G. Bauer sinnig sagt — die schlichte Sage alter Völker, die ihre Helden in zarter Kindheit aus drohenden Gefahren wunderbar errettet werden, in der Wiege schon den Servius Tullius die Flamme bedeutungsvoll um's Haupt spielen und den Hercules die Schlange erwürgen läßt, andeutend dadurch, daß schon in den Säuglingen die bestimmte göttliche Kraft, mit welcher sie nachher ihren Beruf erfüllen, lag und bewahrt wurde. Der Erzieher muß die Individualität achten. Sie ist von Gott gegeben. Und es ist ein Verrath an dem Göttlichen, wenn er sie zu vernichten und an deren Stelle sich selbst, seine eigene Individualität, zu setzen sucht. Nur Derjenige lebt recht, der sich gemäß lebt, sagt Göthe. Der Erzieher nimmt seinem Zöglinge das rechte Leben, wenn er ihm das Eigenleben nimmt; — den Halben macht er noch halber, unschlüssiger, ungeschickter, unfähiger, auf sich selbst zu stehen; den Armen läßt er ganz verkümmern — ohne Halt in sich treibt ihn selbstlos die Welt, wohin sie will; nur die geniale Natur spottet des Treibers und gräbt sich, ein schäumender Waldstrom, ihr eigenes Bett. Wer dem Menschen seine Eigenthümlichkeit nimmt, der raubt ihm sein eigenstes Eigenthum. J. Paul betont diesen Gedanken wesentlich, wenn er eben so wahr als schön sagt: „Jeder Erzieher gibt

und flößet Achtung vor Eigenthümlichkeit, z. B. für seine eigene, den Zöglingen ein. Nur arbeitet er in derselben Stunde wieder stark darauf hin, daß Jeder nichts als sein Stief- und Kebs-Ich werde. Sich selber läßt er so viel Individualität hingehen, als er braucht, um fremde auszutilgen und seine einzupflanzen. Zum Glücke glückt es nicht. Es wäre auch zu erbärmlich für Europa, wenn es mit lauter Tiziis — wie jeder Tizius heimlich will — oder mit lauter Semproniis — wie Semprone begehren — angesäet würde! Welches dicke todte Meer schwämme zusammen aus fortwuchernder Aehnlichkeit der Erzieher und Zöglinge! Wir würden den Lebensgeist, die Individualität, mehr zu achten und zu schonen wissen, träte er überall so stark vor, als im Genie! Denn hier sehen wir Alle ein, welche Geistesniederlage in einem passiven Riesenkriege entstände, wenn z. B. Kant, Raphael, Mozart, Cato, Friedrich 2., Aristophanes ꝛc. in gleiche Modellier- und Quetschformen eingezwungen würden. Wird aber einer Mittelnatur die Urkraft gebrochen: was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher, halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, ein Knecht jedes nahen Befehls."

Der Erzieher muß die Individualität seines Zöglings achten und beachten. Zwar ist es schwer; um so mehr aber „des Schweißes der Edlen werth."

Wenn es aber schon schwer für den Erzieher ist, der Individualität seines, eines Zöglings nachzugehen und sich dabei seiner eigenen Individualität zu entäußern; so wird es um so schwerer für den Lehrer in der mit Schülern angefüllten Schule, sich in Lehre und Zucht an jeden Einzelnen anzuschließen. Hier hat der Erzieher nicht blos das verschiedene Alter und die verschiedene Individualität im Allgemeinen, er hat neben dem Angebornen das im Hause Anerzogene zu betrachten und zu beachten. Und was für den jüngeren, wenn auch schon gebildeten, doch immer wegen seiner Jugend noch kindlichen Geist paßt, paßt noch nicht für den älteren, und umgekehrt. Der langsame Kopf faßt erst nach Verfluß von langer Zeit, was der schnelle durchfliegt. Für den mittelmäßigen Geist ist zu mannigfaltig und zu rasch, was der geniale erfaßt, wenn es ihn nur berührt. Ein allgemeines Durchschnittsmaß, das dem Bedürfniß der Mittelzahl einer Klasse genügt, erzeugt beim feinorganisirten Geist Langeweile und damit entweder Schlaffheit oder Zerstreutheit und Ungezogenheit, indeß es den Geringbegabten doch nicht mit fortzieht. Und so nicht bloß in der Denk-, auch in der Gefühls- und Wollenswelt, in der Lehre wie in der Zucht. Scharfe Beobachtung der ein-

zelnen Zöglinge in ihrem Denken, Fühlen und Wollen, um daran anknüpfen zu können; liebevolle Hingabe des Lehrers an seine Schüler, um dadurch in ihnen Liebe und offenes Entgegenkommen zu erwecken; Verbindung der Schule mit dem Hause und nicht Ueberfüllung der Schulklassen: — das allein kann die Schwierigkeiten, mit denen der Lehrer bei Berücksichtigung der Individualitäten in der Schule zu kämpfen hat, wenn nicht heben, so doch mindern.

So sehr jedoch die Erziehung die Individualität zu achten, so sehr sie alle Glieder des leiblichen und geistigen Menschen zu pflegen und keines derselben, auch nicht einen einzigen kleinsten Zweig, auszureißen hat, weil alle Zweige und alle Glieder nothwendig und würdiger Entfaltung werth sind: so darf sie doch auch das Wesen der Menschheit am und im Einzelmenschen dem „Einzel", der Individualität, nicht aufopfern. Es dürfen nicht einzelne Sprossen und Zweige mit dem Grundtriebe und Grundstamme, nicht einzelne Glieder, die in der Peripherie liegen, mit dem Centrum aller Glieder verwechselt werden. Wird das Muskelsystem mehr als das Hirn, das Leibesleben überwiegend vor dem Geistesleben gepflegt, dann gibt's keinen frischen, lebendigen, gesunden Wuchs, sondern Auswuchs: wenn bei der Pflanze nicht der Stamm oder das Herz über alle und vor allen Zweigen genährt wird, so wachsen nur Ueberschößlinge buschig überwuchernd empor. Und so von dem Gesammt-, wie von dem Einzelleben des Menschen. Die Gottebenbildlichkeit muß der Stamm sein, den keine leibliche und keine geistige Anlage überwuchern darf, dem sich vielmehr alle, die mächtigsten und die schwächsten, unterordnen müssen. Die individuellen Eigenschaften sollen zur möglichsten Vollendung gesteigert werden, aber nicht in Eigenheiten ausarten. Die Eigenthümlichkeit, das Maß des Charakters, des Denkens, des Temperaments soll nicht vernichtet, verwischt und niedergedrückt, sondern am allgemeinen Ideale der Menschheit, an der Gottebenbildlichkeit, an den Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe geläutert werden.

Und das ist das Feld der Erziehung als K u n st: — die lebendige Anwendung des allgemeinen Erziehungsbegriffes und der allgemeinen Erziehungsgesetze auf das bestimmte Individuum. Sie kann nicht gelehrt und nicht gelernt werden, sondern Talent und entschiedener Wille müssen sie geben, — diese Elasticität der Lehrerindividualität, welche die Individualitäten der Zöglinge in ihrem ganzen Umfange gewahr zu werden und anzuerkennen vermag.

5.

Der Zeitgeist und die öffentliche Meinung.

Die Schule einer Zeit ist das Product ihrer Zeit. Wie nichts in der Welt, so kann auch die Schule der Entwicklung, dem Werden, nicht widerstehen und ihr Werden nicht von dem allgemeinen Werden isoliren, oder es demselben entgegensetzen und sich gegen dasselbe stemmen.

Die Weltgeschichte ist in stetem Werden. Unaufhörlich läuft in ihr und als sie die Menschheit ihrem ewigen Ziele (— die Gottmenschlichkeit in Vernunft und Freiheit zu erkennen, in Wissenschaft und sittlicher That zu bethätigen —) entgegen.

Auf diesem Wege stellt sich der Geist der Menschheit in seinen einzelnen Gliedern, in Völkern, dar. Aber auch das Volk ist wieder ein Individuum (— wenn gleich ein collectives —) und hat einen individuellen Geist, der seine einzelnen Glieder (— die Geister der Einzelmenschen —) belebt und bestimmt und der sich in und mit der Zeit entwickelt, der also zu verschiedenen Zeiten mit verschiedenen Lebensthätigkeiten auftritt. Der individuelle Geist des Einzelvolkes ist der dem Volke zu Grunde liegende Gottgedanke, und das Leben desselben ist nichts anderes als die Entfaltung und Gestaltung dieser in ihm energierenden göttlichen Idee. In der zeitlichen Darlebung im Volke erscheint die Idee als der „Zeitgeist", dessen Aeußerung die „öffentliche Meinung" ist. „Der Zeitgeist" ist also nichts anderes, als der in immer neuen Gestalten erscheinende und dadurch in immer vollkommneren Formen sich darstellende und zu Worte kommende Geist Gottes, wie er in einem Volke waltet, und die „öffentliche Meinung" nichts anderes als die Sprache dieses Geistes. Und von diesem Geiste, der nicht der Ausfluß der Leidenschaft und Selbstsucht des Einzelnen und der Einzelnen ist, sondern der gerade alle Ichsucht auf dem Opferaltar der Liebe verbrennt, gilt darum das Sprüchwort: „Des Volkes Stimme, Gottes Stimme". Der Einzelmensch, der die öffentliche Meinung nicht versteht oder sie überhört, steht nicht in seiner Zeit: er ist eine wandelnde Ruine, ein todter Lebender.

Qui n'a pas l'esprit de son age,
De son age a tout le malheur.

Zu unterscheiden ist natürlich diese wahrhafte öffentliche Meinung, dieses sittliche Selbst, dieser wesentliche und innerliche Wille einer Nation, von der in Additions- und Subtractionsexempel rechnenden oft soge-

genannten öffentlichen Meinung, welche „die Begeisterten der Sinne", „die Feueranbeter der Leidenschaften" zu ihren Organen hat, — die Sprache eines Zeitgeistes, die vor dem Gericht des Geistes der Ewigkeit nicht besteht, und die ohne Urtheil, ohne Grund und Gegengrund mit Neigung und Abneigung beschenkt, heute Palmen streut und morgen Kreuzige schreit. Von ihr gilt, was Göthe von der Masse sagt:

Zuschlagen kann die Masse,
Da ist sie respectabel;
Urtheilen aber
Gelingt ihr miserabel. —

Der wahrhafte „Zeitgeist" des neunzehnten Jahrhunderts ist der Protestantismus im Geiste der Reformation: die harmonische Vermittlung des Alterthums mit dem Mittelalter, der abstracten Objectivität mit der abstracten Subjectivität, der extremen Aeußerlichkeit mit der extremen Innerlichkeit, des einseitigen Leibeslebens mit dem einseitigen Geistesleben. Alles was in einem Volke diese Vermählung des Natürlichen mit dem Geistigen, des Endlichen mit dem Ewigen, der Schönheit mit der Religion und Sittlichkeit bekennt und sie in ungetrübter harmonischer Individualität darzustellen sucht: das ist wahrhafte „öffentliche Meinung". Alles aber, was einseitig dem Egoismus dient, sei's daß es zu seinem Schibolet das Göttliche oder das Menschliche erhoben hat, ist Product des falschen Zeitgeistes und der falschen öffentlichen Meinung, Sprache des Teufels, der in der Verneinung sein Wesen findet und Feind alles wahrhaften Bestehens, aller harmonischen Gestaltung ist. —

Was folgt aus dieser Betrachtung des Zeitgeistes und der öffentlichen Meinung für die Schule?

Die Schule und ihre Erziehung hat der wetterwendischen Laune der öffentlichen Meinung gegenüber mit J. Paul zu sprechen: „Zum Ziele der Erziehungskunst gehört Erhebung über den Zeitgeist; nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen". Sie hat aber auch dem wahrhaften Zeitgeiste, d. h. dem Zeitgeiste, der zugleich der Geist der Ewigkeit ist und der als allgegenwärtige Seele des Volkes alle Sinne desselben bewegt und in den Genien des Wissens und Wollens sein Dasein verkündet, zu gehorchen und demnach die Gottebenbildlichkeit ihrer Zöglinge von dem Stand- und Entwicklungspunkte aus, auf dem sich die Nation befindet, zu erregen und zu entfalten, ohne jedoch dabei zu vergessen, daß sie zugleich über ihre Zeit hinausheben und damit die Weiterentwicklung der göttlichen Ideen in der Zeit vorbereiten soll.

Die gegenwärtige deutsche Erziehung hat demnach dem deutschen Genius und zwar der Entwicklung, die er im neunzehnten Jahrhundert erreicht hat, zu huldigen. Diese Entwicklung aber ist in das Stadium getreten, daß sie einerseits die innigste Vermittlung des Deutschthums mit dem Hellenenthum und andrerseits die tiefste Vermittlung des Deutschthums mit dem Christenthum sein und werden will. Vom Hellenenthum will das Deutschthum den Geist der Schönheit einsaugen. Durch das Christenthum aber wird dem Deutschthum, wie allem Volksthum, seine Bornirtheit, seine Ausschließlichkeit, genommen, so daß das Volksthum sein eigenes Leben nicht mehr in der Vernichtung aller anderen Volksindividuen findet, sondern sich selbst als Glied im Menschheitsorganismus weiß und als seine Aufgabe erfaßt, die allgemein menschlichen Eigenschaften auf dem Grunde der eigenen nationalen Individualität zu entwickeln. Die gegenwärtige Erziehung in Deuschland will also das Christenthum im Deutschthum zur schönen Darstellung bringen. Die Gottmenschlichkeit im deutschen Denken, Fühlen und Wollen harmonisch zu offenbaren, die Gottebenbildlichkeit, wie sie in Christus erschienen ist, mit allen Waffen, die Kunst, Wissenschaft und Leben des gegenwärtigen Jahrhunderts bieten, zu erobern und siegend zu ergreifen, die Erziehung des Alterthums, welche im Leibe den Geist aufgehen ließ, und die des Mittelalters, in welcher vom und vor dem Geiste der Leib vernichtet ward, in Einklang zu bringen und die Aeußerlichkeit mit der Innerlichkeit zu vermählen, der Innerlichkeit aber durch die Aeußerlichkeit Gestalt zu geben: das ist die Forderung und das Bedürfniß der Zeit, und allein die Schule, welche diesem Bedürfniß entgegenkommt, steht im Leben. Darum kann auch das Leben nur sie gebrauchen.

6.

Summa.

Erziehen heißt demnach die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten zur bewußten Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet.

Dieser Begriff der Erziehung umfaßt sowohl das was man sonst „Unterricht", als auch das was man gewöhnlich und spezifisch „Erziehung" nennt. Beides ist nicht zu trennen, wenn wirklich und in Wahrheit der ganze Geist harmonisch zu seinem ewigen Ziele hin entwickelt werden soll. Beides unterliegt denselben Gesetzen — die Entwicklung des Denkens, der Unterricht, und die Entwicklung der Gefühls- und Wollensvermögen, die Erziehung. Jedes von Beiden wirkt auf sein Anderes ein: Die Bildung der Denkwelt hat mächtigen Einfluß auf die Bildung der Gefühle, des Charakters; die Bildung der Gefühls- und Wollenswelt begrenzt und klärt die Denkwelt. Der Unterricht ist die Erziehung im Denksystem; die Erziehung ist der Unterricht des Gefühls- und Wollenssystems. Und doch muß jedes von beiden besonders noch ernährt werden, wenn es sich wahrhaft entwickeln soll. Der Unterricht, die Kunst des Erkennens und Wissens, kann seine Aufgabe lösen, ohne daß damit schon die der sittlichen Lebenskunst, das Thatleben unter die Herrschaft der Ideen zu bringen, gelöst wäre. Umgekehrt auch. Und darum muß die Erziehung Denken, Fühlen und Wollen — jedes besonders mit der ihm eigenthümlichen Nahrung sättigen und doch jedes in Beziehung auf die beiden anderen, alle Drei in Harmonie entfalten.

Es ist in diesem Begriffe die Aufgabe der Schule niedergelegt.

Alle anderen Begriffe und Definitionen der Erziehung gelangen entweder nicht bis zum höchsten Wesenspunkte des Menschseins, oder geben in anderen Worten denselben Gedanken an.

Rousseau, der Revolutionär der Pädagogik, stellt als Princip der Erziehung die Naturgemäßheit auf und versteht darunter die gänzliche Negation aller Cultur. „Das Ideal ist nicht vorwärts, sondern rückwärts zu suchen, im ursprünglichen Naturzustande des menschlichen Geschlechts. Alle Cultur ist ihrem innersten Wesen nach verderblich. Die Natur allein ist gut. Alles Uebel ist durch den Menschen in sie hineingekommen. Also gibt es nur Einen Weg zum Rechten: wir müssen den Zögling mit Abstreifung alles Dessen, was der Cultur angehört, zum ursprünglichen oder zum Natur-Zustande zurückführen." Rousseau darf nach diesem seinen Princip den Zögling nicht über die erste Kindheit hinauskommen lassen. Das Kind, das nur erst die Anlage, aber noch nicht den Geist selbst hat, ist der reine Naturmensch. Dabei aber muß es bleiben, denn jede Weiterentwicklung wird Cultur, d. h. durch den Geist erweiterte Natur. Wie aber die Entwicklung des Einzelmenschen, so muß er auch die der Menschheit läugnen. Für ihn gibt's keine Weltgeschichte: sein weltgeschichtliches Ideal muß der rohe Wilde sein. Er weiß aus dem Menschen wie aus der Menschheit nur tabula

rasa, sonst nichts, zu machen. Wenn man aber aus dem Menschen nichts macht, so wird er nichts, sagt Pestalozzi. „Selbst überlassen, roh, wild, raubt er, wie er ißt, mordet er, wie er zürnt.“

Das Fundament von Rousseau bebauen die Philanthropen, welche die Nützlichkeit und Glücklichmachung als Princip aufstellen. „Der Zweck der Erziehung muß sein, — sagt Basedow — einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. Es muß also dafür gesorgt werden, daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe und daß er sich zum aufmerksamen Genusse des Guten gewöhne.“ Das Philanthropin hat, gleich Rousseau, das frische Leben an die Stelle der Zopfgelehrsamkeit zu setzen sich bemüht: und das ist das unvergängliche Moment in diesen Bestrebungen. Weil sie aber im äußersten Extrem auftraten, trifft sie das Urtheil, das Herder über das Philanthropin an Hamann schreibt: „Mir kommt alles schrecklich vor, wie ein Treibhaus, oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse.“

Aus diesem Grunde rufen die Philantropen ihren Gegensatz, die Humanisten, hervor, welche den Zweck aller menschlichen Bildung in das wahrhaft Menschliche, Humane, setzen. Kant: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß; — eine Generation erzieht die andere; — nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig besseren Zustande des menschlichen Geschlechts d. i. der Idee der Menschheit gemäß sollen die Kinder erzogen werden.“ Niemeyer: „Eine vernünftige Erziehung kann sich keinen anderen Zweck setzen, als das Menschliche in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden.“ Damit ist das Princip des Humanismus ausgesprochen, das in der Folgezeit nur darin einseitig ward, daß es das wahrhaft Menschliche allein in Griechenland und Rom fand, indem es nicht erkannte, daß der Weg zur Humanität nur über Griechenland und Rom nach Bethlehem geht, daß allein das wahrhaft Christliche das wahrhaft Menschliche ist.

Auch Pestalozzi, der Genius der Erziehungskunst, faßt die Menschlichkeit als Ziel der Erziehung. „Die ganze Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich, sie hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Die natürlichen Gaben aller sollen zu reiner Menschenweisheit ausgebildet werden. Diese allgemeine Menschenbildung muß jeder Standesbildung zur Grundlage dienen.“ Aber er sucht das wahrhaft Menschliche nicht zu Griechenland und Rom, sondern darin, daß alle menschlichen Anlagen soviel als möglich, aber harmonisch erzogen werden. „Alles was immer

einzelne Kräfte gleichsam außer dem Kreis der Wahrheit, die in uns selbst und in unsern Umgebungen liegt, ergreift und festhält, wirkt in einem, dem reinen Einfluß des menschlichen Lebens und den göttlichen und ewig gegebenen Grundlagen der naturgemäßen Entfaltung unserer Kräfte, entgegengesetzten Sinn, und alle Schul- und Unterrichtsübungen, die in diesem Sinne auf die Menschennatur wirken, sind wesentlich fehlerhafte Erziehungsmittel, die, indem sie das, was Gott innig vereint, gewaltsam trennen, zur Herzlosigkeit in Geistesübungen, zur Geisteslosigkeit in Herzensübungen, sowie zur Seelenlosigkeit in den Anstrengungen der physischen Kräfte hinführen, und dadurch in sittlicher, geistiger und Kunsthinsicht die thierische Abrichtung unserer Natur einseitig beleben und dadurch dem innern, heiligen Wesen der wahren, menschlichen Bildung in allen drei Rücksichten tödtlich entgegenwirken." „Das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung aller unserer Kräfte ist die Veredelung und Befriedigung unserer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung der Gesammtkräfte unserer Natur im Glauben, in der Liebe, in Wahrheit und Recht, in Arbeit und Kunst." Pestalozzi betont besonders Uebung der intensiven Geisteskraft, Selbstständigkeit und volle Entwicklung der Individualität. Bei diesem Entwicklungsproceß hat er die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntniß gefunden und gefordert, daß jede Erkenntniß von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können. Aus der Anschauung eines Dinges entspringt sodann die Benennung desselben; von der Benennung geht man zur Bestimmung seiner Eigenschaften d. i. zur Beschreibung über; aus der klaren Beschreibung entwickelt sich zuletzt die Definition, der klare Begriff. „Definitionen sind der einfachste und reinste Ausdruck deutlicher Begriffe; sie enthalten aber für das Kind nur insoweit wirkliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes dieser Begriffe mit großer umfassender Klarheit bewußt ist; wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definirten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen, und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder keinen anderen Gedanken veranlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe." Das formale Princip der Erziehung ist damit entgültig ausgesprochen.

Und auch das materiale hat Pestalozzi angedeutet, wenn er das Endziel der Erziehung in die harmonische Entwicklung aller Seelenkräfte setzt. Wann aber ist die Menschenseele harmonisch entwickelt? Und welche Geistesvermögen müssen in dieser Harmonie das Centrum bilden, welche in der Peripherie liegen?

Diese Frage suchen die neuen Pädagogen unter Anleitung von Pestalozzi zu beantworten und damit das materiale Erziehungsprinzip zu bestimmen. Pestalozzi selbst will Herzens-, Geistes- und Körperanlagen harmonisch entwickeln und findet diese Harmonie dann, wann die Sittlichkeit die Herrschaft über die Geisteskräfte führt. „In jedem Falle — sagt er — muß die Bildung der Kunst als Bildung physischer Kräfte eben wie die Bildung des Geistes mit dem ersten Bedürfniß der Gemeinbildung unserer Kräfte zur Menschlichkeit in Uebereinstimmung gebracht, d. h. den Ansprüchen der gebildeten, sittlichen Kraft, den Ansprüchen des Glaubens und der Liebe untergeordnet werden.“ Fichte spricht ihm gemäß: „Die Aeltern werden ihr Kind auffordern zur freien Thätigkeit und so wird sich denn allmählich Vernunft und Freiheit bei demselben zeigen. Aber mancher Gebrauch der Freiheit würde seiner Erhaltung nachtheilig sein; sie werden sonach die Freiheit des Kindes so beschränken, daß der Gebrauch derselben seine Erhaltung nicht in Gefahr bringe. Dies ist der erste Begriff der Erziehung. Die Aeltern werden sich aller möglichen Mittel bedienen, um Moralität in dem Kinde zu entwickeln. Dies ist der Begriff der höhern Erziehung.“ Hegel nennt die Pädagogik „die Kunst, den Menschen sittlich zu machen.“ „Sie betrachtet den Menschen als natürlichen und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur in eine zweite, geistigere, umzuwandeln, so daß dies Geistige in ihm zur Gewohnheit wird.“ Herbart faßt die Pädagogik als angewandte Ethik und fordert vom Erzieher, daß er „seinen Bemühungen die Zwecke jetzt setze, welche der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird.“ Schleiermacher sagt: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhangende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik coordinirt.“

Die Denkheroen der neueren Zeit haben demnach die „Idee der Menschheit“ der Humanisten und „die Harmonie der Seelenkräfte“ des Pestalozzi zu bestimmen gesucht und übereinstimmend in „die Sittlichkeit“ gelegt, indem sie den Menschen als ein sittliches Wesen definiren und demgemäß als Princip der Erziehung die Entwicklung des Menschen zur bewußten Sittlichkeit aufstellen. Sie haben jedoch damit nur die eine Seite des menschlichen Geistes und Wesens hervorgehoben. Nicht bloß die ethische Idee trägt den menschlichen Geist und macht sein Wesen aus. Die religiöse, die künstlerische, die Wahrheits-Idee stehen gleichberechtigt mit der ethischen als Träger und Beweger des Menschengeistes, als seine innersten Energien, als seine Lebensluft, als seine geheimste Natur da. Es ist deshalb nicht der letzte Grund und das tiefste Wesen des Menschen erfaßt, wenn man ihn als ethisches Geschöpf definirt.

Darum nicht, weil dieser Definition noch andere Seiten im Wesen des Geistes als gleichberechtigt nebenstehen, die allgesammt ihren letzten Grund darin haben, daß der Mensch ein göttliches Geschöpf, das Ebenbild Gottes, ist. Weil der Mensch göttlichen Geschlechtes ist, darum ist er ein sittliches, ein nach Wahrheit und Schönheit ringendes und ein religiöses Wesen, und darum liegt sein Ideal nicht allein in der Idee des Menschen, sondern auch in der Idee Gottes, in der Realisirung der Idee des Gott-Menschen, in der Realisirung der Idee der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe.

Diese unsere Anschauung vom Princip der Erziehung gruppirt alle anderen Anschauungen und Ideale unter sich und gibt ihnen in Einheit und Harmonie ihre wahrhafte Verwirklichung. Wer die Gottebenbildlichkeit, die Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe in sich realisirt, der lebt naturgemäß, weil er zu seiner wahren Natur eingekehrt ist, — der ist nicht glücklich bloß, sondern glückselig, weil er in Harmonie mit Gott, mit Welt und mit sich selbst ist, — der ist human und humanmachend, weil er wie in sich, so in den millionenfachen Spiegeln, die Menschen heißen, immer wieder das Eine Gottheitsbild erkennt, — der entwickelt seinen Geist zur Harmonie, in der die Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe centriren, — in dem ist die Sittlichkeit zum Pathos des Lebens geworden, weil er nicht anders kann, als die in ihm energierenden und regierenden Ideen in den concreten Lebensverhältnissen verwirklichen. Zur wahren Menschennatur, zur wahren Nützlichkeit und Glückseligkeit, zur wahren Humanität, zur wahren Sittlichkeit und zur wahren Seelenharmonie erzieht, wer zur Gottebenbildlichkeit erzieht.

Und geht die Schule diesem Ziele entgegen, so wird und muß das Ergebniß ihrer Arbeit die wahrhafte Bildung sein: — harmonische Gestaltung und Gestalt des ganzen Lebens und Wesens und daraus hervorgehend die Entwicklung des Denkens bis zu solcher Höhe, daß es das Mannigfaltige in der Einheit, das Getheilte in der Totalität erfaßt, und die Welt und den Menschen in dem Einen Urgrunde gegründet erblickt, — und die Entwicklung des Fühlens und Wollens bis zu solchem Gipfel, daß der Mensch in den Gesetzen der Schönheit, Sittlichkeit und Religiosität stehend, in freiester That das Gewisse thut, Alles aber was er thut, in schönen Formen und mit Grazie darstellt, der Griechen kalokagathia also in seinem Leben verwirklicht und gottmenschlich die Gottmenschheit auf endliche Weise in seiner Individualität offenbart. Der wahrhaft Gebildete ist im Denken, Fühlen und Wollen einig mit der Natur, mit der Menschheit und mit Gott, und in dieser Einheit

und Einigkeit lebt er gottsicher sein Leben aus sich heraus, weil er zugleich mit sich selbst einig ist: was mit der Welt, mit der Menschheit und mit Gott einig ist, das ist auch mit sich einig; wer mit Gott, mit der Menschheit und mit der Natur nicht Eins ist, der ist auch mit sich selbst zerfallen. Der Gebildete fühlt, was er sagt, will, was er sinnt, thut, was er weiß, weiß, was er thut. Bildung ist Wohllaut, Harmonie in allem Denken, Fühlen und Wollen, Gefallen am Großen und Erhabenen, Geschmack am Göttlichen, am Wahren, Schönen und Guten. —

B. Die Idee des Gymnasiums.

7.

Das Volk, seine Stände und seine Schulen. Begriff des Gymnasiums.

Ein Volk ist ein lebendiger Organismus, der in den Ständen seine ihn durchdringenden und bedingenden Systeme hat. Das Assimilations- und Ernährungssystem im Volksorganismus sind die Ackerbauer und niederen Handwerker: Arbeiter- und niederer Handwerkerstand, wozu alle Diejenigen gehören resp. prädestinirt sind, bei denen das Leibesleben das Geistesleben überwiegt, letzteres aber in der Anschauung auf- und untergeht, be- und verarbeitet die Naturprodukte, so daß sie für den menschlichen Organismus brauchbar und verdaulich gemacht werden. Das Blut- und Athemsystem im Volksorganismus ist der Gewerbe- und Handelsstand, der mittelst des Vorstellungslebens, das geistig in ihm überwiegend und herrschend ist, die vom Assimilationssystem verarbeiteten Stoffe in Bewegung setzt und den einzelnen Gliedern (— jedem Gliede die Stoffe, deren es zum Leben bedarf —) zuführt und zur Aneignung anbietet. Den Lenker und Leiter endlich der

anderen Systeme, das Nervensystem, repräsentirt im Volke der Stand des Geistes, der Denkenden, der Wissenden und Wollenden, durch den die anderen Stände Bewußtsein über sich selbst, Selbstbewußtsein, geistiges Leben, Geist, erhalten. —

Die Sonderung und Gliederung des Volkes in Stände ruft unmittelbar eine Sonderung und Gliederung des allgemeinen Begriffes der Schule hervor. Denn die Schule hat neben ihrer Hauptrichtung, harmonische Geistesentwicklung zu fördern, zugleich den Standpunkt und die Forderungen der Zeit, vorzüglich aber die künftigen Lebens- und Berufsverhältnisse ihres Zöglings zu berücksichtigen. Sie soll und will ihn so weit bringen, daß er selbstständig und selbstthätig in dem Stande, in dem zu arbeiten er von seinem Wesen berufen wird, sein Menschheitsziel verwirklichen kann. Je nachdem sie daher Vorbereitung für den besonderen Stand ist, wird auch der Weg zur Erreichung ihres Ideales ein anderer sein, wird sie also trotz der harmonischen Entwicklung der Geisteskräfte und trotz der Bildung zur Gottebenbildlichkeit, doch ihre Zöglinge nicht über einen Leisten schlagen, vielmehr sich selbst in so viel Hauptarten von Lehr- und Erziehungsanstalten gliedern, als es das Bedürfniß und die Gestaltung der Stände im Volke und die individuelle Anlage und Fähigkeit, durch die Jeder in seinen Stand eingewiesen wird, erfordern.

Natürlich müssen in jeder Schule alle Nahrungsmittel des Geistes gereicht werden, denn durch Verarbeitung aller Nahrungsmittel allein kann sich der Geist seinem ewigen Ziele entgegenentwickeln. Nur wird sie jede Schule in einem besonderen Maße und in einer besonderen Form und Gestalt reichen, je nachdem ihre Aufgabe ist, zur praktischen Be- und Verarbeitung der Natur und des Menschenlebens vorzubereiten, oder ein volles Bewußtsein über die Gesetze des Lebens und der Natur zu geben, um nachher diesen Gesetzen gemäß in Natur und Menschenwelt zu handeln, — je nachdem sie Zöglinge enthält, deren Geistesleben über die Anschauung nicht hinauszusteigen vermag, oder solche, deren Geist in den vorstellenden Vermögen sein Centrum findet, oder endlich solche, die im selbstbewußten Denken Welt und Gott zu ergreifen streben.

Die Schule gliedert sich demnach in die Volksschule, in die Bürgerschule und in das Gymnasium.

Die Volksschule ist die Schule der Handarbeiter, Ackerbauer 2c. Sie muß die Geistesvermögen zu so vieler Kenntniß und Fertigkeit entwickeln, wie viel kein Mensch als Mensch entbehren kann und wie viel der Staat von jedem seiner Bürger fordern muß, wenn er sich sittlich frei entwickeln soll, eingedenk des Wortes von A. Smith: „Eine gute

Erziehung ist die beste Oeconomie und Unwissenheit die theuerste Sache im Lande.“ In ihr soll daher neben dem elementaren Wissen des Lesens, Schreibens und Rechnens und neben der Richtigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache die Religion im Gefühl erweckt und müssen die Naturgesetze, die im täglichen Leben entgegentreten und die Großthaten der vaterländischen Helden erkannt werden, — nie in begriffsmäßigem, immer in lebendigem, sich auf das Leben beziehendem Wissen, das den Gegenstand selbst zur Anschauung gibt und das nicht als Gegenstand Anschaubare in Bildern reicht, damit von der Anschauung aus feste, unverlierbare Vorstellungen gebildet werden.

Der Handels- und Gewerbestand erhält seine Vorbereitung in der Bürgerschule, welche innerlicher und weniger bloß receptiv als die Volksschule, mehr productiv die allgemeinen Nahrungsmittel des Geistes von den Raum- und Zeitvermögen verarbeiten, von den Reflexionsvermögen in Zusammenhang und Einheit bringen und von den Talenten bethätigen läßt. Die Aufgabe der Volksschule mit in sich aufnehmend und lösend erhebt die Bürgerschule die Lehren der Religion in’s Bewußtsein, und reicht sie Einsicht in die Geschichte des Vaterlandes und in die Entwicklung der geschichtlichen Völker der Gegenwart, sowie theoretische und praktische Kenntniß der Naturgesetze und Naturgebilde.

Die Schule für die mit Bewußtsein Wissenden und Wollenden endlich ist das Gymnasium, das mit der Elementarbildung anfängt, aber schon nach kürzerer Zeit über die Aufgabe der Volksschule hinausgeht, weil es eines Theils mit mehr Lehrerkräften thätig ist und andern Theils Schüler erhält, die, Kinder gebildeter Aeltern, mit lebendigerem Geiste bereits zur Schule kommen, auch neben der Schule nicht durch dem Lernen fremde Arbeiten ꝛc. in ihrer geistigen Entwicklung gestört werden. Nachdem das Gymnasium in kürzester Zeit (als Elementargymnasium) die an die Volksschule gestellten Forderungen gelöst hat, durchwandert es (als Progymnasium) den Weg, den die Bürgerschule geht, um hierauf als Obergymnasium, d. i. als Denklernschule seine ihm eigenthümliche Aufgabe zu erfüllen. Dieser seiner eigenthümlichen Aufgabe gemäß muß natürlich auch das was wir Volksschule und Bürgerschule innerhalb des Gymnasiums nennen könnten, in seinen Wegen und Zielen bedeutend modificirt werden, da hier keines von beiden mehr seinen Werth in sich selbst, sondern nur in der Richtung auf den Hauptzweck hin hat, dessen Realisirung sich das Gymnasium gestellt hat: wie die Knospe in der Blüthe, so sind Volks- und Bürgerschule im Gymnasium aufgehoben d. i. als Momente einem Höheren untergeordnet, aber als solche in ihm aufbewahrt: das Gymnasium ist die Einheit aller

Schulen, die Schule der Schulen. Da aber auch das Gymnasium selbst noch nicht eine productive Denkanstalt, sondern nur Denknähr-, Denklernschule ist, so weist es an seinem Ende zugleich über sich hinaus, auf die Akademie, die deshalb nicht mehr eigentliche Schule ist, weil sie es als Universität wesentlich mit dem Object, mit der Wissenschaft an und für sich, oder (in den specifisch sogenannten Akademien) mit der auf die Praxis gerichteten und in die Praxis eingehenden Wissenschaft zu thun hat, während die Schulen als ihren Vorwurf wesentlich das Subject, die Entwicklung des Individuums haben und deshalb die Wissenschaft nur in der Zubereitung an dasselbe heranbringen, in welcher es diese auf seinem jedesmaligen Entwicklungsstadium vertragen und verdauen kann. Das Gymnasium ist demnach die Schule für denjenigen Theil der Nation, der durch Kenntniß und Handhabung der Menschheitsgesetze wortführend und leitend in die Entwicklung des Staates, oder durch Kenntniß und Handhabung der Naturgesetze in die Weiterentwicklung des praktischen Lebens eingreifen will. Das Gymnasium soll also in das Wissen (die Wissenschaft) Gottes, der Natur und des Menschen einführen und seinem Zöglinge den Weg zeigen, auf dem er nachher selbst gehen kann, um in einem dieser Wissenszweige selbstbewußter Meister zu werden. Es soll und will nicht nur einzelne Wissensfacten geben, wie die Volks- und Bürgerschule; es will in das Wissen, seinem innern, nothwendigen Zusammenhange gemäß, oder in die bewußte Praxis einleiten. Es soll und will Vorbereitungsschule zum selbstbewußten Kennen und Können sein und demzufolge Licht im Denken, Wärme im Fühlen und Begeisterung zur That im Dienste göttlicher Wahrheit, Freiheit und Liebe erwecken, und zwar soweit erwecken, daß der Zögling, den es entläßt, selbstbewußt in der Wissenschaft als solcher oder in ihrer Anwendung auf's Leben zu arbeiten, vernünftig im Gefühl die höchsten Lebensideen zu ergreifen und selbstthätig im Wollen und Thun religiös-sittliches Leben zur Darstellung zu bringen vermag.

Dieser Forderung gemäß ist das Gymnasium nicht bloß Lehranstalt, sondern zugleich und besonders Erziehungsanstalt, — die Erziehungsanstalt, die den Unterricht, die Belehrung, die Erkenntniß als eines ihrer ursprünglichen Momente in sich enthält, — die Sittenschule, die nicht bloß durch unbewußte Gewöhnung das Wahre, Gute und Göttliche in ihren Zögling hineinlebt, sondern die diese Gewöhnung in die Tugend, zum Theil von der Familie voraussetzend, zum Theil selbst übend, in's

Bewußtsein erhebt und das sittlich Gute dadurch am festesten einimpft und am kräftigsten in der That aufleben läßt, daß sie es auf Klarheit und Schärfe der Erkenntniß stützt. Das Gymnasium ist die höchste Schule der Erkennens- und der sittlichen Lebenskunst.

8.

Die Nahrungsmittel im Gymnasium.

Der Nahrungsstoff, durch dessen Darreichung und Verarbeitung das Gymnasium zu diesem Ziele gelangt, ist und kann kein anderer sein, als der, welcher den Geist überhaupt nährt: Gott, Natur und Mensch.

Jedes dieser Nahrungsmittel ist der Vorwurf einer besonderen Wissenschaft: Gott — der Religionswissenschaft, die Natur — der Naturwissenschaft, die Menschheit — der Geschichtswissenschaft. Von diesen Wissenschaften gliedert sich jede in einen abstracten und in einen concreten Zweig, von denen das abstracte, logische, systematische Glied in den Naturwissenschaften die Mathematik, in der Geschichte die Grammatik der Sprachen, und in der Religion die Dogmatik vertritt. Die abstracten Wissenszweige haben ihren Inhalt an und in den concreten Wissenschaften, in und an dem lebendigen Gott- und Weltleben: — die Mathematik an der Natur und den Naturwissenschaften, die Grammatik an den Völkersprachen und deren geistigen Denkmälern, die Dogmatik an Gott und seiner ewigen Welt.

Keines von den drei Geistesnahrungsmitteln kann und darf im Gymnasium weggelassen werden. Nur tiefer und fester muß der Gymnasiast mit ihnen verwachsen und sich in ihnen größer, kräftiger und stärker nähren, als der Zögling anderer Schulen. Und weil er sich längere Zeit, andauernder und beständiger von ihnen nährt, darum können sie ihm auch nach und nach in qualitativ und quantitativ größeren Portionen gereicht werden: von ihrer Gestalt in einzelnen Anschauungen und Vorstellungen bis hinauf zu den Wissenschaften als Wissenschaften. Sobald dieses Ziel erreicht ist, das Ziel, daß die Wissenschaft als Wissenschaft gereicht werden kann, ist das Gymnasium an seinem Ziele angekommen.

Die bestimmte Quantität der Nahrungsmittel muß zu jeder Zeit nach der Größe, Stärke und Kräftigkeit der Organe, welche die Nahrung verdauen und zu Geistesblut verarbeiten sollen, berechnet werden.

Nach dieser Größe, Stärke und Kräftigkeit der Geistesvermögen muß

abgemessen werden, welche Nahrung in einer bestimmten Entwicklungszeit die vorherrschende sein soll, denn die gesammten Nahrungsmittel sind nicht nur zu reich und zu mannigfaltig, als daß sie der Zögling alle zumal mit gleicher Kraft aufzunehmen vermöchte, sondern des Zöglings Persönlichkeit ist auch erst eine werdende, die im Anfange nicht sogleich Alles erhalten und erfassen kann, was sie am Ende haben muß, wenn nicht der Anfang selbst das Ende und die Entwicklung die Vernichtung aller Entwicklung sein soll.

Welches Nahrungsmittel endlich bei dem Einzelnen für immer vorwiegend geboten werden soll, wird von den individuellen Anlagen desselben bestimmt.

9.

Das Gymnasium gliedert sich in ein humanistisches und realistisches.

a. Diese Gliederung erfordert die Individualität des Gymnasiasten.

Die Individualität des Zöglings bestimmt und bedingt dessen künftigen Beruf. Das Individuelle, die besondere Anlage, das besondere Talent ist der göttliche Ruf an einen Menschen, der ihn zum bestimmten Berufe ruft.

Diese individuelle Geistesorganisation, die zu einem bestimmten Berufe prädestinirt, ist zugleich der Grund, daß der Einzelne nicht alle drei Geistesnahrungsmittel in gleichem Grade und Maße aufzunehmen vermag.

Die Anlage zur Religion und zur Sittlichkeit eignet jedem Menschen in dem Maße, daß er Gott verehren und diese Verehrung in der sittlichen Menschenwelt durch die That bewähren und darstellen kann, (— der Mensch ist ja nur dadurch Mensch, daß er Gott ein- und ausathmet und daß er Gott aufnimmt, wie er von Gott aufgenommen ist —) und der Unglückliche, bei dem diese Entwicklung der Gefühle nicht bis zu solchem Grade geistigen Lebens möglich wäre, würde vor Allem nicht ein Zögling des Gymnasiums sein können.

Der verschiedene Beruf in der Kaste der zum Wissen Prädestinirten wird durch die verschieden mächtigen Denkvermögen bestimmt.

Daß die Anlage in den Denkvermögen für alle Gymnasiasten entschieden groß und kräftig sein muß, ist die nothwendige Voraussetzung.

In den Denkvermögen gruppiren sich aber wiederum besonders zwei Klassen von Geistesthätigkeiten, von denen jede, wenn sie allein bedeutend vorragt, dem Eigner eine besondere Lebenssphäre anweist. Derjenige, welcher vorwiegend große Beobachtungsvermögen besitzt, ist vorzugsweise zur Erforschung der Naturgesetze und der praktischen Lebensgesetze prädestinirt und wird darum im Studium der Naturwissenschaft, im Betriebe der höheren Landwirthschaft, des Fabrikwesens, der Pharmacie, der Handelswissenschaft, des Baufachs 2c. seinen Lebensberuf finden, indeß Diejenigen, bei welchen die Reflexionsvermögen in Verbindung mit den religiösen und moralischen Gefühlen mächtig vorragen, zur Erforschung der Lebensgesetze des Einzelmenschen und der Menschheit, also zur eigentlich und spezifisch sogenannten Wissenschaft neigen und demnach ihren Beruf in der geistigen und sittlichen Fortbildung ihres Volkes, im eigentlichen Staatsdienst, in der Theologie, Jurisprudenz und Philosophie, als Glieder des sogenannten allgemeinen Standes, finden werden.

Je nach diesen verschiedenen Berufssphären in der Wissenschaft muß auch die Vorbereitung zu denselben eine andere sein. Denn obschon in jedem Berufe der ganze Menschengeist harmonisch thätig sein soll, so unterscheiden sich doch die verschiedenen geistigen Berufsarten gerade dadurch, daß ein anderer Geistesmittelpunkt die Thätigkeit des gesammten Geisteslebens bestimmt. Und obschon die Vorbereitung zum Wissensstande eine solche sein soll, daß der Geist im Allgemeinen soweit entwickelt und befähigt wird, daß er eine besondere Wissenschaft ergreifen, in ihr arbeiten und sie weiter bilden kann: so würde doch, ohne besondere Berücksichtigung der Individualität bei dieser Vorbereitung, eine gleichmäßige und gleichstarke Belastung aller Denkvermögen bei allen Zöglingen den Geist zerfleischen und ihn zu keiner besonderen, energischen That erregen, es würde vielmehr alles Das eintreten, was sich bei Vernachlässigung und Unterdrückung der Individualität nothwendig zeigt und zeigen muß, schwächliches Hin- und Hernaschen an allen Blüthen des Wissens, ohne an einem Objekt seine ganze Kraft versucht und sich durch Vertiefung in dasselbe gestärkt zu haben, oder Zurücksetzung des als talentlos betrachteten Schülers von Seiten des die Individualität und ihre Behandlung nicht beachtenden Lehrers und Schlaffheit und Unlust des allen Glauben an seine eigene Kraft verlierenden Schülers. Die Erziehung darf deshalb wie im Allgemeinen so besonders im Gymnasium einerseits nicht zuviel auf gleichmäßige Ausbildung sämmtlicher geistigen Fähigkeiten geben und diese gleichmäßige Ausbildung extrem betonen, weil sie dadurch Ungründlichkeit und Dilettantismus erzeugt, andrerseits aber über der Ausbildung der besonderen Technik die höheren Denk- und Gefühlsver-

mögen nicht vernachlässigen, wodurch sie dem Geiste die Wärme und die Tiefe nehmen würde. Unter harmonischer Geistesausbildung kann und darf nicht gleich starke Entwicklung aller einzelnen Geistesvermögen und gleiche Uniformirung aller Geister verstanden, und als Probe für die harmonische Entwicklung der Geisteskräfte nicht von Allen verlangt werden, daß sie die metrischen Kleinigkeiten im Sophokles ꝛc. aufzuzählen und nachzuweisen wissen. Es gibt Harmonien von C und von H aus, und jede Harmonie operirt mit verschiedenen und besteht aus verschiedenen Tönen, je nachdem ihr Grundton ein verschiedener ist. Unter harmonischer Entwicklung der Geistesvermögen kann nur verstanden werden, daß über die in einem Geiste sich vordrängenden Geistesthätigkeiten und ihre Cultur die übrigen nicht vernachlässigt werden und gänzlich unberücksichtigt bleiben dürfen, obschon sie nicht, ohne übersättigt zu werden, in dem Grade Nahrung erhalten können, als jene zu energischer Thätigkeit prädestinirten, — und daß deshalb (— immer die höheren Denk- und Gefühlsvermögen als letztes Centrum in der Geistesharmonie gesetzt —) der zur Mathematik oder zu den Naturwissenschaften besonders Beanlagte nicht in dem Maße in den altklassischen Sprachen arbeiten soll, wie Derjenige, der hierzu besondere Anlagen besitzt, und umgekehrt, obschon Jener, wenn gleich im niederen Maße, auch die Sprachen und ihre Gesetze und Dieser die Mathematik und die Naturgesetze im Allgemeinen kennen lernen soll. Die Natur läßt sich nicht zwingen. Der mit schwachen Muskeln Beanlagte kann nicht eben so halsbrechende gymnastische Uebungen vornehmen, als der Muskelstarke; wohl aber sollen seine Muskeln nach und nach durch ihrer Stärke angemessene Uebungen so stark gemacht werden, daß sein Organismus, gesund, der Außenwelt gegenübertreten und sie bewältigen kann. Eben so geistig. Wollte der zur Mathematik Prädestinirte die Sprach- und Völkergesetze gar nicht kennen lernen, so würde ihm eine wesentliche Seite der Weltkenntniß und damit eine wesentliche Seite seines eigenen Geisteslebens (— die uncultivirt, zusammenschrumpfte, wie alles Leben, das nicht in Thätigkeit tritt —) fehlen. Und Gleiches dem zur Arbeit in den Sprachen Vorherbestimmten, wenn er die Natur und ihre mathematischen Gesetze gar nicht kennen lernte.

Aus dem menschlichen Geiste kann nicht gemacht werden, was man will und wie man's will. Der menschliche Geist ist ein Organismus — selbsteigenes, inneres, lebendiges, individuelles Leben, dem nichts angeleimt, das nur durch äußere An- und Erregung von Innen heraus entwickelt werden kann. Das im Innern Liegende aber wird nur erregt und ernährt, wenn ihm das Verwandte und Gemäße aus der Au-

ßenwelt entgegentritt: das Licht theilt dem Auge nur dadurch Sehen mit, daß es seine dem Lichte verwandte Natur, die Sehkraft, erregt. Göthe:

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Wie könnten wir zur Sonne blicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?"

Und so kann und soll nur jeder Geist vorzüglich durch die seinem Wesen entsprechende Nahrung zur Entfaltung gelangen, dabei jedoch auch von den seiner Natur fremderen Nahrungsmitteln genießen, damit sich sein ganzes Wesen und zwar in Harmonie mit der Menschheit entwickelt.

Um aber diese allgemeine Geistesharmonie im Zöglinge herzustellen und zugleich den individuellen Organismus seiner Natur entsprechend zu ernähren, muß das Gymnasium so lange ein einiges sein und die Schüler von den verschiedensten Individualitäten mit gleicher Nahrung ernähren, bis sich sämmtliche Geistesvermögen — jedes an seiner Nahrung — so weit entwickelt haben, daß der Zögling ein Bewußtsein über das erlangt hat, was seine Natur will und wozu ihn diese Natur treibt, daß also im Innern der Beruf ausgesprochen ist und darum nach Außen für ihn Entscheidung getroffen werden kann, — bis gegen Ende des zweiten Kindesalters, im 14. Lebensjahre. Natürlich wird auch vorher schon die Individualität sich zu Dem, was ihr gemäß ist, geneigt und ihrer sebst bewußtunbewußt, jedenfalls für den beobachtenden Erzieher klar und bestimmt, ihre künftige Bahn angedeutet haben. Vom Ende des zweiten Kindheitsalters ab drängt jedoch die erstarkte Geistesnatur mit Entschiedenheit zum Leben in ihrem Element, und darum muß sich von nun an das Gymnasium in ein humanistisches gliedern, in dem vorzugsweise die höheren Denk- und Gefühlsvermögen Nahrung erhalten, da es die Gegenwart als Resultat der Vergangenheit erkennen und die verschiedenen Lebenserscheinungen mit dem idealen Lichte der Ewigkeit beleuchten und von hier aus anschauen lehren soll, indem also die Gesetzeskenntniß der Weltgeschichte und besonders die der altklassischen weil in sich vollendeten Völker mit ihren Sprachen über die Naturwissenschaften überwiegt, — und in ein realistisches, in dem neben den Gefühlsvermögen die Beobachtungsvermögen besondere Beachtung erhalten, weil es unmittelbar in das moderne Bewußtsein einführen und

seine Zöglinge befähigen will, als wirkende Intelligenzen den Ackerbau- und Handwerker-, Gewerbe- und Handelsstand zu leiten und zu heben, in dem also die Naturwissenschaften und modernen Sprachen die Geschichts- und Sprachwissenschaft des antiken Lebens überragen.

Mit solcher Gliederung sind die Bedenken aufgehoben, die gegen die Trennung des Gymnasiums in ein realistisches und humanistisches insofern gemacht werden, als dadurch die Zöglinge gezwungen würden, sich in einer Zeit schon für einen bestimmten Beruf zu entscheiden, wo sie noch gar nicht urtheilen könnten, ob der augenblickliche Herzensspruch des Schicksals wahre Stimme sei. Im 14. Lebensjahre, wo in allen anderen Lebens- und Erziehungsverhältnissen der Beruf gewählt werden muß, wird gewiß auch der mehr als die Schüler aller anderen Schulen geistig entwickelte Gymnasiast über seine künftige Lebensarbeit zu entscheiden vermögen. Allerdings können auch in dieser Lebenszeit noch Mißgriffe bei der Berufswahl stattfinden. Aber können diese nicht auch noch eintreten, wenn der Zögling im 16. oder 18. Lebensjahre die Entscheidung trifft? Und mischen sich bei der Wahl in späterer Lebenszeit nicht leichter noch die Reflexion auf pecuniäre Verhältnisse, die Hoffnung auf großen Erwerb, oder das Vorurtheil ein, daß ein Beruf mehr als der andere ehre 2c. 2c.: — äußere Mächte (hier die unvernünftigsten von allen), die geraden Weges von der Wahl des naturgemäßen Berufes ablenken? — Mißgriffe bei der Berufswahl werden überhaupt so lange nicht vermieden werden, so lange Erzieher oder Aeltern ihre Berufsliebe noch in den Zögling hineinkünsteln und damit Anlagen in ihn hineinsprechen, die nicht in ihm liegen, so lange überhaupt nicht schon von früher Jugend auf dadurch und insofern zu einem bestimmten Berufe vorbereitet wird, als die entschieden vorragenden Anlagen des Zöglings naturgemäß entwickelt werden. Wird der Zögling von Jugend auf seiner Individualität gemäß behandelt, so arbeitet er bereits in seinem Berufe, ehe er einen Beruf gewählt hat, — in demjenigen Berufe, den ihm seine leiblichen und geistigen Kräfte, sein Temperament, seine vorherrschenden Anlagen und Neigungen vorschreiben, zu dem ihn also die Stimme des innern Genius drängt, zu dem eine besondere Prädisposition in ihm vorhanden ist, für den er die Fähigkeit hat, zu bilden, zu formen, zu gestalten und zu schaffen, und bei dem ihm endlich nicht die Prädisposition fehlt, den innern Sinn dafür durch Fleiß und Beharrlichkeit zu bethätigen. Sollte dann bei Wahl des Berufes wirklich noch ein Mißgriff gethan werden und sollte der Zögling, der auf dem Gymnasium vorzugsweise in die Erkenntniß der Menschheitsgesetze eingeführt

ist, besondere Neigung zur Erforschung der Naturgesetze erst in späteren Jahren zeigen und deshalb nach der Seite hin seinen Beruf wählen, nach der ihm das Gymnasium weniger vorbereitet hat (— umgekehrt auch —); so wird er kraft seiner Anlagen (— und wir müssen voraussetzen, daß wirkliche Anlage und allein nur von ihr erzeugte Lust zu diesem Schritte treibt —) und kraft der Stärke des geistigen Lebens, die er erlangt hat, geleitet von dem Zuge seines Herzens, bald nachholen können, was in der Vorbereitung versäumt ist. Haben doch oft (— und das wurden nicht die schlechtesten Männer der Wissenschaft —) Zöglinge bis zum 15. Lebensjahre in der Elementarschule eines Dorfes Unterricht empfangen, bis sie ihr Genius aus den engen Schranken herauswieß und sie nun noch alle Schwierigkeiten überwanden, die ihnen bis zum weitgesteckten Wissensziele entgegentraten. Um wie viel mehr würde der Jüngling, der z. B. vorzugsweise in den Naturwissenschaften unterrichtet wäre und der vielleicht erst im 18. Lebensjahre einsähe, daß sein innerstes Leben in der Cultur des Menschheitslebens seine Lebenslust und er darum in einem Berufe nur sich glücklich fände, welcher die Rechte oder die Gottwissenschaft &c. zum Vorwurf hat, — um wie viel mehr würde er sich mit Leichtigkeit die fehlende Vorbereitung zu seinem Studium zu verschaffen wissen! —

Doch darf nicht als Gesetz aufgestellt werden, was in genialen Naturen als Ausnahme auftritt. Das Gymnasium, welches die Humanisten und Realisten bis zu ihrem Abgange zur Akademie zusammenbehalten wollte, würde an jene wie an diese Anforderungen stellen, die sie nicht zu leisten vermögen, würde jene wie diese mit einem Maßstabe messen und nach einer Norm beurtheilen, die zur Erfassung des geistigen Werthes derselben nicht paßt, würde selbst als eine Zwittergestalt auftreten, von der man nicht wüßte, ob sie in den Humanioren oder in den Realien ihren Mittelpunkt fände und hätte.

10.

b. Diese Gliederung fordern Zeitgeist und gegenwärtige Wissenschaft.

Je nachdem also das Gymnasium Vorbereitung für den bewußten theoretischen, oder bewußten praktischen Stand ist, gliedert es sich in ein humanistisches und in ein realistisches Gymnasium.

Diese Gliederung fordert nicht allein die verschiedene Beanlagung des menschlichen Geistes und also die verschieden organisirte Individualität der Gymnasialzöglinge. Sie wird auch mit gebieterischer Nothwendigkeit von der Stimme der Zeit gefordert, die nicht mehr und nicht bloß Den für gebildet hält, der fremd der Gegenwart, in Griechenland und Rom nur zu Hause ist, sondern auch und vornämlich Den, der das Wirkliche und Wesenhafte in allen Erscheinungen der Natur und des Geistes erforscht und erkannt, sowie ein lebendiges Auge und Ohr für das Leben der Gegenwart hat und sich heimisch in der heutigen Welt und ihrem Culturleben fühlt. Sie wird gefordert endlich von den Gesetzen der Psychologie und Pädagogik, da einerseits die Masse des Wissens durch die wunderbaren Entdeckungen und ungeheueren Fortschritte in den Naturwissenschaften bis zu solcher Höhe angewachsen ist, daß der gesammte Wissensstoff ohne Nachtheil der Geistesgesundheit und ohne Gefahr der Zersplitterung und Verflachung für den jugendlichen Geist nicht mehr von Einem Menschen und von Einer Schule verarbeitet werden kann; andrerseits aber die Naturwissenschaften ob ihres materialen und formalen Nutzens bei Entwicklung des Geistes, wie ob ihrer gewaltigen Herrschaft im Leben selbstständige Berücksichtigung im Gymnasium verlangen, indeß die altklassischen Sprachen (—als Folge der Entwicklung der Naturwissenschaften und der damit zusammenhängenden bedeutenden Fortschritte des Gewerbwesens, das unmittelbar in das gegenwärtige Leben hineinweißt, weil es die größten Geisterschlachten schlägt, die Maschinen zu Menschen macht und damit die Menschen von der Last befreit, Maschinen zu sein; besonders aber als Folge der klassischen Entwicklung der deutschen resp. der neueren Sprachen —) von ihrem absoluten Throne herabsteigen mußten und universales Bildungsmittel nicht mehr bleiben konnten. Zugleich war und ist man zu der Erkenntniß gelangt, daß die Kenntniß des klassischen Alterthums, am allerwenigsten die oberflächliche, wie sie Diejenigen doch nur erlangten und erlangen, welche sich nicht einem der Facultätsstudien widmen, nicht der einzige und unantastbare Beweis menschlicher Bildung ist, ja daß mit Kenntniß desselben die intellectuellen Bedürfnisse der industriellen Klassen nicht angemessene Nahrung erhalten. Die Forderungen der Zeit sind Erhebung auf den Höhepunkt der Zeit, Bekanntschaft mit den Resultaten der Kunst und Wissenschaft, wie sie die Errungenschaften der Geschichte sind. Diese Kenntniß aber kann nicht einzig und allein aus Griechenland und Rom, sie muß wesentlich auch aus der Naturwissenschaft und aus der Geschichte und Sprache der neuklassischen Völker geholt werden.

Humanismus und Realismus erhalten das von ihnen geforderte

Recht, wenn die Trennung des Gymnasiums in ein realistisches und humanistisches stattfindet; in ein humanistisches, dessen Centrum die Menschheitsgeschichte und deren Schlüssel, die Sprache, vorzüglich die altklassische, bildet, und in das realistische, das als seinen Mittelpunkt die Naturwissenschaften nebst der Geschichte der neueren Völker und ihrer Sprachen erfaßt: jenes als Vorbereitungsschule Derjenigen, die ihren künftigen Beruf im Reiche des Denkens und der Ideen, dieses die Vorbereitungsschule für Diejenigen, die in einem speziellen Realberufe die Aufgabe ihres Lebens finden, ohne daß eines von beiden mehr als die innere geistige Vollendung, die geschickt macht, den speziellen Beruf zu ergreifen, geben sollte.

II.

c. Durch diese Gliederung kommen Humanismus und Realismus zu ihrem Rechte.

Es war ein Recht und eine Nothwendigkeit der Geschichte, als das Gymnasium, gegenüber der todten Scholastik und dem exclusiven Kirchen- und Pfalbürgerthum, dem die Idee der Menschheit abhanden gekommen war, zu den frischen Quellen des Lebens griff und im Griechen- und Römerthum das reine Menschenthum zu finden suchte. Weil es aber bei diesem Suchen in das Extrem fiel und nur in Griechenland und Rom das Wesen der Menschheit fand, die lebendige Gegenwart aber gänzlich verachtete und vergaß, empörte sich der Geist der Geschichte gegen das Gymnasialtreiben, und es traten die Philantropine auf, die an die Stelle der alten Sprachen das Erwerben von brauchbaren Kenntnissen setzten — das andere Extrem. Und doch vermochten sich die Gymnasien diesem Extreme gegenüber nicht so zu vertheidigen, daß ihre eigene Gesinnung nicht von der feindlichen angesteckt wäre: ein Extrem ruft nicht nur das andere hervor, sondern wird auch von demselben gefärbt und gemodelt, — die Gymnasien brachten Concessionen, machten den Realschulen Concurrenz und zersplitterten ihre Kraft. Sie wurden mit dem „Brauchbaren", mit Realien überfüllt und dadurch in sich zersplittert, — eine Zersplitterung und Ueberfüllung, die bis in die Gegenwart herein den humanistischen Gymnasien den wahren Boden entzogen hat, der Bildung von realistischen aber dadurch hinderlich entgegentrat, daß sie deren wahre Nothwendigkeit illusorisch zu machen suchte. Und doch kann nur die Auseinanderzweigung von beiden jedem derselben zur naturgemäßen

Entwicklung verhelfen. Nur erst, wenn sich das Realgymnasium aus dem Gymnasium herausgeboren hat, kann auch das humanistische, ohne das Individuum durch den Mangel an fester Begrenzung und Bestimmtheit des Stoffes zu verflüchtigen und zerfahren zu machen und ohne die Gegenwart mit ihrem Wissen und ihren Anforderungen zu vergessen, das reine Menschheitsideal wiederum zu seinem nächsten Ziele nehmen, nur daß es fortan dieses Ideal nicht bloß und nicht absolut in Griechenland und Rom, sondern in der Menschheit findet, weil nur da Humanität ist, wo nichts Menschliches fremd ist. Ist diese Erkenntniß erst durchgedrungen (— und sie zur Herrschaft zu bringen, darnach ringt die Gegenwart —), so werden beide gleichberechtigt neben einander gehen und einander sich stützen und ergänzen. In dem Streite, den sie bis in die Gegenwart hereinführen, hat jedes von beiden Recht, weil sowohl die Naturwissenschaften als auch die klassischen Sprachen höchste Bildungsmittel des menschlichen Geistes sind, und jedes von beiden Unrecht, weil es nur den einen von beiden genannten Unterrichtsgegenständen für wesentlich und nothwendig hält, auf den anderen aber mit souveräner Verachtung herabblickt.

12.

Das Recht und das Unrecht der Humanisten.

Denn Unrecht hat das humanistische Gymnasium, wenn es die Naturwissenschaften aus seinem Unterrichtskreise herauswirft, oder sie wenigstens auf ein solches Minimum reducirt, daß von einer wirklichen bildenden Kraft derselben nicht mehr die Rede sein kann. Wenn das Gymnasium in Wahrheit harmonisch bilden soll und will, so verlangt es auch eine Harmonie der Bildungsmittel. Durch das Ausschließen der Naturwissenschaften aus dem Unterrichtsplane bleibt dem Gymnasiasten die eine Hälfte der Welt gänzlich verschlossen, bleibt demnach auch die eine Hälfte der menschlichen Denkvermögen, bleiben die Beobachtungsvermögen besonders und gänzlich unentwickelt. Denn die Naturwissenschaft schärft vornämlich und vor Allem die Beobachtung, so daß Der, dessen Blick von ihr gebildet ist, da noch sieht und da erst recht die Wunder der Schöpfung erblickt, wo ein Anderer mit sehenden Augen blind und stumpf vorübergeht. Und darum ist sie zugleich und wesentlich auch Vorbereitungswissenschaft für den Theologen, dem sie den allgegenwärtigen und allgütigen Gott zeigt und den sie Ergebenheit in den Willen

des Allweisen lehrt, — für den Juristen, dem sie vom unbedingten Gehorsam unter das Gesetz spricht, — für den Mediciner, dessen Wissenschaft allein nur zur Wissenschaft wird, wenn sie zur Natur geht und aus ihr schöpft. Die Naturwissenschaften sind wichtig für die Entwicklung des Menschengeistes im Allgemeinen und des Einzelmenschen im Besonderen. Wichtig zur Förderung des materiellen und geistigen nationalen Wohlstandes, — so wichtig, daß das Volk, welches ihnen den Rücken zukehrte, bald aus der Reihe der geschichtlichen Völker gestrichen sein würde. Denn Aufschwung der Naturwissenschaften und, in Folge dessen, Aufschwung der materiellen Interessen, der Industrie, der Gewerbe und des Handels steht mit dem Aufschwunge der geistigen Interessen, mit dem Aufschwunge der Künste und Wissenschaften im direkten Verhältniß. „Gleichmäßige Würdigung aller Theile des Naturstudiums — sagt Alex. v. Humboldt — ist vorzüglich ein Bedürfniß der gegenwärtigen Zeit, wo der materielle Reichthum und der wachsende Wohlstand der Nationen in einer sorgfältigeren Benutzung von Naturprodukten und Naturkräften gegründet ist. Der oberflächlichste Blick auf den Zustand des heutigen Europa lehrt, daß bei ungleichem Wettkampfe oder dauernder Zögerung nothwendig partielle Verminderung und endlich Vernichtung des Nationalreichthums eintreten müsse; denn in dem Lebensgeschick der Staaten ist es, wie in der Natur, für die, nach dem sinnvollen Ausspruche Göthe's, es im Bewegen und Werden kein Bleiben gibt, und die ihren Fluch gehängt hat an das Stillstehen. Nur ernste Belebung chemischer, mathematischer und naturhistorischer Studien wird einem von dieser Seite einbrechenden Uebel entgegnen. Der Mensch kann auf die Natur nicht einwirken, sich keine ihrer Kräfte aneignen, wenn er nicht die Naturgesetze nach Maß- und Zeitverhältnissen kennt. Auch hier liegt die Macht in der volksthümlichen Intelligenz. Sie steigt und sinkt mit dieser. Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit. Die Vorliebe für Belebung des Gewerbefleißes und für die Theile des Naturwissens, welche unmittelbar darauf einwirken, kann weder den Forschungen im Gebiete der Philosophie, der Alterthumskunde und der Geschichte nachtheilig sein, noch den allbelebenden Hauch der Phantasie den edlen Werken bildender Künste entziehen. Kein Bestreben des Geistes kann dem andern verderblich sein; jedes bietet dem Staate eigene verschiedenartige Früchte dar. Wie in jenen höheren Kreisen der Ideen und Gefühle, in dem Studium der Geschichte, Philosophie und Wohlredenheit, so ist auch in allen Theilen des Naturwissens der erste und erhabenste Zweck geistiger Thätigkeit ein innerer, nämlich das Auffinden von Naturgesetzen, die Ergründung ordnungsmäßiger Gliede-

rung in den Gebilden, die Einsicht in den nothwendigen Zusammenhang aller Veränderungen im Weltall." Humboldt hat hiermit den Werth der Naturwissenschaften für materielles und geistiges Wohlergehen der Völker wie der Einzelmenschen angedeutet und dargelegt, wie sie nicht nur die Naturstoffe, Naturkräfte und Naturgesetze theoretisch kennen, sondern auch praktisch nutzen lehren, dadurch aber zugleich die Kultur des Geisteslebens befördern, da Der, welcher unaufhörlich besorgt und bestrebt sein muß, nur mit Nothdurft seinen Hunger zu stillen, unausbleiblich den niedersten Leidenschaften anheim fällt, und nur da Geistesleben zur Blüthe reifen kann, wo die Bedürfnisse des Leibes eine wenigstens mäßige Befriedigung erhalten. Er hat aber auch darauf hingewiesen, daß die Naturwissenschaften den Wissenschaften des Geistes nicht entgegenstreben, sondern mit diesen Hand in Hand gehen. Keine Wissenschaft, wenn sie wahrhafte Wissenschaft ist, kann eine Feindin der anderen sein: sie würde damit ihr eigener Feind sein. Und so kämpfen auch die Naturwissenschaften nicht gegen Geschichte, gegen Alterthumswissenschaft rc.: sie suchen gleich dieser den allem Leben zu Grunde liegenden göttlichen Geist bewußt zu erfassen und zu begreifen, und ins Krämerleben führen sie nur Den hinein, der einen Krämergeist hat und der darum auch ohne Naturwissenschaft im materiellen Treiben versunken sein würde. „Man macht den Naturwissenschaften — spricht Fries — den materiellen Nutzen, den sie mit sich führen, zum Vorwurf; wenn dies gerade ein Fehler sein soll, so liegt dieser außer ihrem eigentlichen Zweck, welcher das Suchen nach Wahrheit und aller höheren Aufklärung ist; aber Dem einen Vorwurf darüber zu machen, der mit seiner Einsicht darin zugleich der bürgerlichen Gesellschaft und der leidenden Menschheit nützt, ist, am gelindesten ausgedrückt, pharisäisch. Man gibt vor, sie beförderten den Egoismus und Materialismus; allein es kann vollständig bewiesen werden, daß der Materialismus am größten in dem Zeitalter gewesen ist, wo sie am meisten ungekannt waren, und wären alle Egoisten Naturforscher, blühete gewißlich keine Wissenschaft mehr. Läge der geringste Schein von Wahrheit in alle Diesem, würden wir ein sichres homöopathisches Gegengift angeben können, wahre Naturforschung, denn von allem Wissen hat sie, nächst der Religion, am besten ihre Kraft, gerade den Muth zur Entsagung und Aufopferung für einen höheren Zweck zu stählen, bewiesen."

So gehen denn die Naturwissenschaften einerseits im Bunde mit den Geschichts- und Sprachwissenschaften, indem sie mit ihnen vereint den ewigen Geist und dessen Gesetze in seinen verschiedensten Offenbarungen aufsuchen und zu erkennen streben — die Naturwissenschaften in der

Außenwelt, in der Natur; die anderen Wissenschaften in der Innenwelt, im Geistesleben. Andrerseits aber sind sie bei Entwicklung des jugendlichen Geistes die nothwendige Ergänzungsnahrung neben der Geschichte, indem sie die Vorstellungsvermögen ernähren, indeß diese besonders die Reflexionsvermögen schärft, — nothwendige Ergänzungsnahrung vorzüglich aber für die Sprachwissenschaften, zu deren reinem Wort sie das anschaubare Leben fügen.

Wenn also die Naturwissenschaften ohne Nachtheil der Geistesentwicklung des Zöglings auch im humanistischen Gymnasium von den Unterrichtsgegenständen nicht ausgeschlossen werden können und dürfen; so würde doch andrerseits die Idee des humanistischen Gymnasiums gänzlich verkannt werden, wenn man sie in das Centrum dieser Lehr- und Erziehungsanstalt hineinziehen wollte. Mittelpunkt im realistischen Gymnasium, können sie im humanistischen nur in der Peripherie liegen. Durch die Naturwissenschaft soll der Zögling des humanistischen Gymnasiums die Einheit in der Mannigfaltigkeit, das Gesetz in der Erscheinung erkennen lernen, damit er das Leben der Natur versteht und den Sinn der weltbewegenden Mächte zu deuten weiß, die durch die Eroberungen der Naturwissenschaften Diener des Menschengeistes geworden sind. Es müssen ihm also die wichtigsten Naturgesetze mittelst der Astronomie, Physik und Chemie klar und vorzüglich die Lebensgesetze des physischen und psychischen Menschen zur Erkenntniß gebracht werden, ohne daß er dabei und dadurch in das Detail der Experimente und der Classificationen 2c. hineingezogen wird. Und wo die Mathematik, die Logik der Natur, aufhört, von der Begabung im Allgemeinen erfaßt zu werden, wo spezielle Anlage für sie gefordert und das logische Denken, das Jeder haben muß, der in das Reich der Wissenschaft eintreten will, überschritten wird, — da hört auch sie auf, Vorwurf des humanistischen Gymnasiums zu sein. Die Naturwissenschaften eignen dem humanistischen Gymnasium nur in so weit, als sie, formal, die Vorstellungsvermögen wesentlich und vor Allem ausbilden, und als sie, material, einen Einblick in die Harmonie der Welten gewähren. Was vom Naturforscher von Profession gefordert wird, das gehört nicht in's Gymnasium.

Die Naturwissenschaften bilden im humanistischen Gymnasium die Peripherie, indeß Geschichte und Sprachwissenschaft im Centrum stehen. Die Sprachwissenschaft aber wird als wichtigstes Nährmittel in ihm nicht bloß zur Entwicklung des Sprachgedächtnisses und der Denkvermögen cultivirt; sie soll zugleich und besonders als Mittel dienen, die Lebensgesetze und die Aeußerungen des Geistes der Völker aus den Quellen zu erkennen, also zu den Kunstwerken, zu den Werken der Wissenschaft,

überhaupt zu dem Geist der Völker zu gelangen. Darum müssen vor Allem die Sprachen der beiden altklassischen Völker Vorwurf des humanistischen Gymnasiums sein, da in dem einen dieser Völker die Idee der Schönheit und im anderen die Idee des Staates und der That offenbar geworden ist, und da jedes von diesen Völkern aus dieser seiner ihm zu Grunde liegenden Idee heraus ein nach der staatlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Seite hin vollendetes Ganze bildet und ein (relativ, wie alles Endliche) vollkommenes Beispiel von dem Leben im Allgemeinen und im Besonderen von den einzelnen Lebensaltern eines Volksindividuums abgibt. Daneben ist zugleich das Studium ihrer Sprachen an sich die vorzüglichste Nahrung der Denkvermögen, der Geistesvermögen überhaupt, indem es den jugendlichen Geist durch die von ihm ob der Schwierigkeit geforderte Anstrengung in harte Zucht nimmt und durch die ruhige Klarheit und klare Ruhe der Form die wilden Ranken der Ueberschwänglichkeit von ihm abschneidet, — indem es die Abstraction verlangt, aus der Gegenwart in eine für uns total verlorene Vergangenheit zu steigen und einen unseren eigenen Anschauungs- und Denkformen total fremden Ideenkreis aufzunehmen, — indem es aus der modernen Welt der Zerrissenheit in eine unmittelbare selige Einheit und Ganzheit versetzt und zu der Quelle führt, aus der zum ersten Male und darum jugendlich lebendig die klaren Ströme der Kunst und der Wissenschaft, wie die energischen Worte der That flossen.

Doch darf der Gymnasialsprachunterricht in Erlernung dieser beiden Sprachen nicht abgeschlossen sein. Der göttliche Geist der Geschichte hat seine ewigen Weltgesetze nicht in dem Leben Athen's und Rom's erschöpft. In Christus ist die vollkommene Offenbarung der Idee der Liebe erschienen und Liebe fortan als das innerste Wesen der Gottheit und Menschheit erfaßt. Damit aber ist ein Einblick in das Wesen des Menschen verschafft und eine Entwicklung in der Menschheitsgeschichte gefördert, von der weder Griechen noch Römer eine Ahnung hatten. Die Sprachen der Völker, die im Laufe von 18 Jahrhunderten die christliche Entwicklung repräsentiren und welche die Errungenschaften von Griechenland und Rom mit in sich aufnehmend, von einem höheren und tieferen Princip aus die höchsten Menschheitsaufgaben zu lösen suchen, (vor Allem die Deutschland's, England's und Frankreich's) müssen deshalb wesentlich neben der griechischen und römischen im Gymnasium studirt werden. Es wird diese Forderung gemacht im Namen des Christenthums: das Christenthum kann dem Zöglinge des Gymnasiums nicht in den wenigen wöchentlichen Religionsstunden eingepflanzt, es muß dadurch eingesogen werden, daß der Geist der christlichen Völker erkannt und in

denselben eingelebt wird. Sie wird gemacht, diese Forderung, im Namen der Humanität, von der das humanistische Gymnasium seinen Namen entlehnt hat: die Humanität war kein Privilegium von Griechenland, am wenigsten aber von Rom, und nur wer die Wahrheiten, die in der Entwicklung der ganzen bisherigen Menschheit offenbar geworden sind, in sich aufnimmt, in dem wird die ganze Menschheit lebendig. Es wird diese Forderung gemacht im Namen des Fortschritts, der in der Weltgeschichte aus der Vergangenheit und Gegenwart immer neue Zukunft treibt, — eines Fortschrittes, der sein Endziel nicht in Griechenland und Rom gefunden hat, so daß fortan alle Zukunft dort in die Lehre gehen müßte, ohne in irgend einer Zeit die Hoffnung zu haben, daß über das Denken, Fühlen und Wollen der altklassischen Völker hinaus zukommen sei, vielmehr stets mit dem drückenden Gefühle belastet, daß nicht einmal wieder erreicht werden könne, was dort geleistet ist. Diese Forderung wird gemacht im Namen der Nationalität, denn ausschließliches einseitiges Arbeiten in lateinischer und griechischer Sprache während der ganzen, so empfänglichen Jugendzeit tödtet den Sinn für's Vaterland, weil es den Sinn für vaterländische Literatur und Cultur schmächt und unterdrückt.

Als die lateinische und die griechische Sprache noch die einzigen Bildungsmittel waren und sein mußten, da waren weder deutsche noch englische und französische Sprache zur Classicität entwickelt. Jetzt jedoch, wo die deutsche Sprache eine klassische Literaturperiode aufzuweisen hat, die sich kühn der altklassischen an die Seite stellen kann, wo der Engländer Shakspeare lebendig geworden ist, und wo, wie in der englischen, so auch in der französischen Sprache ewige Werke der Wissenschaft geboren sind, kann nicht mehr Griechenland und Rom, ohne Verrath am eignen Vaterlande und an dem Fortschritt der Geschichte zu begehen, das ausschließliche Unterrichtsmaterial im humanistischen Gymnasium sein. Nur dürfen von nun ab die neueren Sprachen die altklassischen nicht aus dem Mittelpunkte des humanistischen Gymnasiums verdrängen wollen. Wie in ihm (dem Werthe und der Betonung nach) die Geschichte und die Sprachwissenschaften das Centrum bilden, indeß die Naturwissenschaften in der Peripherie liegen; so muß als Centrum dieses Centrums das klassische Alterthum ob seines materialen und formalen Werthes bei Entwicklung des jugendlichen Geistes unverrückt und unangetastet stehen bleiben. Die griechisch-römische Literatur ist die geistige Gymnastik im humanistischen Gymnasium, die dem Geiste Simplicität und Schönheit, Ebenmaß und Form verleiht, — die Form, in die der vom Christenthum und von der christlichen Geschichte gelieferte Stoff und Inhalt, die christliche Gedankenfülle und Gedankentiefe, gegossen weden soll.

13.

Das Recht und das Unrecht der Realisten.

Im gleichen Unrecht aber, wie die Humanisten, wenn sie Naturwissenschaften und neuere Sprachen aus ihrem Unterrichtskreise ganz oder wenigstens so gut wie ganz verbannen, stehen die Realisten, wenn sie die altklassischen Sprachen schlechtweg aus allem Unterricht hinausweisen, oder den Gymnasien im Allgemeinen nur so viel davon lassen wollen, daß der künftige Theologe angeleitet werde, das griechische neue Testament zu verstehen, und der künftige Jurist soweitige Vorbereitung empfange, um sein Corpus juris lesen zu lernen, alles Uebrige aber deshalb vom Uebel achten, weil es den unberechenbaren praktischen Nutzen gewährenden und allein wahrhaft bildenden Naturwissenschaften und neueren Sprachen Zeit und Kraft entzöge. Wer so sprechen kann, der hat keine Ahnung von dem unendlich hohen Bildungswerth der altklassischen Sprachen, keine Ahnung von dem mächtigen Einfluß, den Griechenland und Rom für alle nach ihnen kommende Jahrhunderte und Jahrtausende gehabt haben und haben werden, keine Ahnung davon, daß die griechisch-römische Bildung eine Hauptquelle unserer eigenen Cultur ist, — daß Griechenland und Rom die Haupt- und Grundwurzeln des großen Baumes der Menschheit sind, die nicht ohne Gefahr des Absterbens vom Baume losgelöst werden können. Wer die altklassischen Sprachen lernt, der muß aus seinem beschränkten Denk- und Gesichtskreise herausgehen: er läutert dadurch seine Individualität. An dem Ebenmaß altklassischer Meisterwerke, wird der eigene Geist, vorzüglich der noch unentwickelte, zu Maß, zur Klarheit und zur Harmonie, zur Plastik der Anschauung und Folgerichtigkeit des Denkens gebracht. Die Gerechtigkeit und Mäßigkeit, die auf altklassischem Boden im Genie auftreten, die Kalokagathie und die große virtus, die in den altklassischen Helden aufleuchten, diese Willensenergie, dieser Kunstgeschmack, diese Klarheit und Tiefe des Geistes, — das Alles muß stärken und veredeln, und stärkt und veredelt den Geist des Jünglings in einem Grade, wie es von keinem anderen Bildungsmittel geschehen kann und geschieht. Und darum eben ist Griechenland und Rom die Basis aller weiterschreitenden Cultur — auch der unsrigen — geworden. Wer das klassische Alterthum nicht kennen lernt, der hat gelebt, ohne der Menschheit schönste Hälfte kennen gelernt zu haben, — das Jugendalter der Menschheit. Wer die Schönheiten Rom's und Athen's nicht schmeckte und nicht in den hohen Sinn einschaute, der dort

regierte, — der versteht die Gegenwart nicht, versteht die Kunst- und Wissenschaftsbestrebungen der Romanen und Germanen nicht, versteht seines eigenen Volkes Geschichte, versteht vor allen Dingen sich selbst nicht, denn auch in die Geheimnisse des menschlichen Geistes führen die klassischen Alten vor allen Anderen ein. Die edelsten Erzeugnisse des menschlichen Geistes, — sagt Hamann — Wahrheitsliebe und Geschmack stammen nicht aus den Naturalienkabinetten, aus den Liedern der Niebelungen, wurden durch keinen Copernicus von Sternwarten heruntergeholt, nicht aus den Schachten metaphysischer Grübelei gefördert, sondern haben ihr Vaterland in den Hainen Athen's und in den Villen von Sabinum und Tusculum, wo zuerst über die besten Wahrheiten hell nachgedacht und meisterhaft geschrieben wurde. Und Hegel spricht in seinen „Gymnasialreden" eben so schön als groß über den Werth und Nutzen des klassischen Alterthums: „Seit einigen Jahrhunderten ist Griechenland und Rom der Boden, auf dem alle Cultur gestanden hat, aus dem sie hervorgesproßt und mit dem sie im beständigen Zusammenhange gewesen ist. Wie die natürlichen Organisationen, Pflanzen und Thiere, sich der Schwere entwinden, aber dieses Element ihres Wesens nicht verlassen können, so ist alle Kunst und Wissenschaft jenem Boden entwachsen, und obgleich auch in sich selbstständig geworden, hat sie sich von der Erinnerung jener älteren Bildung nicht befreit. Wie Anteus seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat jeder neue Aufschwung und Bekräftigung der Wissenschaft und Bildung sich aus der Rückkehr zum Alterthum an's Licht gehoben." „Für das höhere Studium hat die Literatur der Griechen vornämlich, und dann die der Römer, die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinctur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrthümer und Vorurtheile einsaugen, und in dieser Welt heimisch zu werden, — der schönsten, die gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer, hervortritt. Die erste wilde Pracht seines Aufgangs im Morgenlande ist durch die Herrlichkeit der Form umschrieben und zur Schönheit gemildert; er hat seine Tiefe nicht mehr in der Verworrenheit, Trübseligkeit oder Aufge-

blasenheit, sondern sie liegt in unbefangener Klarheit offen; seine Heiterkeit ist nicht ein kindisches Spielen, sondern über die Wehmuth hergebreitet, welche die Härte des Schicksals kennt, aber durch sie nicht aus der Freiheit über sie und aus dem Maße getrieben wird. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen." „Den edelsten Nahrungsstoff, und in der edelsten Form, die goldenen Aepfel in silbernen Schalen, enthalten die Werke der Alten, und unvergleichbar mehr als jede anderen Werke irgend einer Zeit und Nation. Ich brauche an die Großthat ihrer Gesinnungen, an die plastische, von moralischer Zweideutigkeit freie Tugend und Vaterlandsliebe, an den großen Stil ihrer Thaten und Charaktere, das Mannigfaltige ihrer Schicksale, ihrer Sitten und Verfassungen nur zu erinnern, um die Behauptung zu rechtfertigen, daß in dem Umfange keiner Bildung so viel Vortreffliches, Bewundernswürdiges, Originelles, Vielseitiges und Lehrreiches vereinigt war. Dieser Reichthum aber ist an die Sprache gebunden, und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigenthümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Uebersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben. Sie gleichen den nachgemachten Rosen, die an Gestalt, Farbe, etwa auch Wohlgeruch, den natürlichen ähnlich sein können; aber die Lieblichkeit, Zartheit und Weichheit des Lebens erreichen jene nicht. Die Sprache ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Uebertragung verschwindet; der feine Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu genießen gibt, aber ohne den ein Werk der Alten nur schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist."

Darum soll und muß das klassische Alterthum nicht nur der Mittelpunkt im humanistischen Gymnasium bleiben; auch dem realistischen Gymnasium soll es eine Brustwehr bilden, daß seine Schüler nicht, dem idealen Leben entfremdet, in den Materialismus und dadurch in die Noth des Lebens hineingerissen werden, wo, wenn die Ideale fehlen, kein Stern die Finsterniß erleuchtet. Natürlich muß, im realistischen Gymnasium vor Allem, aber auch im humanistischen, beim Unterricht in den altklassischen Sprachen alle Wortklauberei und Silbenstecherei, alle philologische Gelehrsamkeit fern gehalten werden als Dasjenige, was beim Unterricht der Einsicht in das Alterthum nicht nur nicht förderlich, sondern geradezu schädlich ist. Solche Mißbräuche konnten und können nur von solchen Philologen gebilligt und geübt werden, die, Kleinkrämer in der Wissenschaft, nicht die Höhe und den freien Blick der geistigen Entwicklung gewonnen haben, der für den Lehrer des Gymnasiums unbedingt erfor-

derlich ist. Doch abusus non tollit usum. Trotz des damit getriebenen Mißbrauches — so sprechen wir darum mit J. Paul — bleibe uns das Alterthum der Venus- und Morgenstern, der über dem Abend des Nordens steht. „Die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkt des späteren Lebens nähme. Die Alten nicht kennen heißt, eine Ephemere sein, welche die Sonne nicht aufgehen sieht, nur untergehen. Nur werde dieser Antikentempel nicht als eine Trödelbude abgenutzter Gebräuche und Phrasen gelüftet und die ehrwürdigen Reliquien, anstatt verehrt, nur verarbeitet und geglättet."

So wenig demnach das klassische Alterthum von den neueren Sprachen und von den Naturwissenschaften verdrängt werden kann; so wenig kann und darf auch vom christlichen Standpunkte aus gegen dasselbe gekämpft werden. Das Christenthum wird nicht durch das Studium der Alten gefährdet. Ist denn nicht gerade der klassische Geist des Alterthums in der Hand der Reformatoren das Rüstzeug gewesen, um dem reinen und wahren Christenthume den Sieg über das Formelchristenthum zu verschaffen? Soll, kann, wird der christliche Lehrer gerade beim schönen, aber beschränkten Lichte, in dem das klassische Alterthum leuchtet, nicht immer und wiederholt auf das ewige Licht hinweisen, in dem das Christenthum strahlt? Und wird der vom Geiste der Menschheit angewehte Lehrer, (und ein solcher ist allein nur, vorzüglich in einem Gymnasium, ein wirklicher Lehrer) wenn er die Schönheit der Pfeiler und Säulen, die Griechenland vor Allem am großen Tempel der Menschheit aufgeführt hat, vor die Augen seiner Schüler treten läßt, nicht unwillkürlich auf die dunkle Leere im Allerheiligsten hinweisen, die erst das Christenthum ausfüllte, als es das Kreuz des Gott-Menschen hineinpflanzte? Oder thut er Das nicht, weil das Christenthum nicht die belebende Seele seines Lebens, nicht das Wesen seines Wesens geworden ist, — würde solcher Lehrer nicht, auch ohne daß die alten Heiden in die christlichen Schulen eingelassen würden, beim Unterricht in den Naturwissenschaften, in der Geschichte, am meisten aber im Religionsunterricht selbst, das Christenthum aus den Gemüthern seiner Schüler herausreißen? Christlich wird das Gymnasium nicht dadurch, daß die alten Heiden herausgeworfen, sondern nur dadurch, daß keine neuen Heiden hineingelassen werden. Auch nicht dadurch, daß recht viele Religionsstunden gegeben werden und daß daneben in allen übrigen Unterrichtsstunden Gott und Religion wie mit Haaren herbei- und hereingezogen werden. Christlich ist und wird das Gymnasium nur dann, wann aller Unterricht vom

christlichen Geiste erfüllt, durchdrungen und geheiligt wird, wann das Gymnasium alles Wissens Grund in Gott findet und darum alles Einzelwissen aus Gott ableitet und zu Gott hinführt, die Offenbarung Gottes aber im Christenthum erkennt und also das Bewußtsein hat, daß alles ewige, dem Zeitwechsel überhobene, unveränderliche und darum allein wahre Wissen nur aus dem Christenthume und durch dasselbe kommt, — wenn es in seinen Lehrern und Schülern ein lebendiges Christenthum bekennt und sich in Lehre und Leben, in Wort und That einer lebendig sich entwickelnden Kirche eingegliedert fühlt. Darum verachtet auch ein nicht unchristlicher Mann, Basilius, das klassische Alterthum nicht. Findet sich einige Verwandtschaft zwischen den heidnischen und christlichen Ansichten, — sagt er — so wird die Kenntniß der ersteren euch nützlich sein; wo aber nicht, so wird eine Vergleichung der Verschiedenheit euch im Besseren nicht wenig befestigen können. Die tiefe Innerlichkeit des Christenthums erhält von Griechenland und Rom Form, Maß, Bestimmtheit und Schönheit. Christus hat nicht bloß das Gesetz, sondern auch die Wahrheiten des Heidenthums erfüllt, indem er sie in einer höheren Einheit aufgehoben hat, so daß sie fortan nicht mehr die Wahrheit, sondern nur Momente der Wahrheit, aber doch aufgehoben d. h. aufbewahrt und zu ihrer höheren Wahrheit emporgehoben sind.

14.

Die Einheit und Einigkeit des humanistischen und realistischen Gymnasiums.

Gemeinsamer Wurzel entsprossen humanistisches und realistisches Gymnasium. Natur, Menschheit, Gott heißen beider gemeinsame Nahrungsmittel. Gemeinsam und auf gleiche Weise wird diese Nahrung zur Erregung der jugendlichen Geister bis dahin geboten, wo sich in ihnen der Beruf vorwiegend ausspricht, d. h. wo die individuelle Organisation nicht mehr ohne Zwangs- und Gewaltmaßregeln die allgemeinen Geistesnahrungsmittel gleichmäßig und gleich gut verdaut und demgemäß kräftig und naturgemäß von ihnen ernährt wird. Von da ab nimmt das humanistische Gymnasium die Zöglinge auf, deren Geistesleben vorzugsweise in den Gesetzen der Sprachen und der Geschichte ihre Nahrung findet, das realistische aber Diejenigen, deren Entwicklung besonders durch Ernährung aus der Natur und ihren Gesetzen gefördert wird, indeß beide

Gymnasien gleichmäßig mittelst der Religion die ihnen anvertrauten Geister an den Himmel, ihren Ursprung, ketten.

Gehen also humanistisches und realistisches Gymnasium auf gemeinsamem Stamme neben einander, so wird keine Ueberfüllung von Lerngegenständen den Geist der Lernenden zerreißen, noch das Festhalten an einem einzigen Unterrichtszweige die Geister einseitig machen. Es wird vielmehr dem Nahrung suchenden Geiste kein zum Geistesleben nothwendiges Nahrungsmittel fehlen; wohl aber Jeden nach seiner Individualität und nach der Bestimmung, die ihm diese Individualität vorschreibt, das Nahrungsmittel vorzüglich gereicht werden, das seiner Natur entspricht, so daß er demnach auf natürliche Weise dem höchsten Menschheitsziele entgegenwächst, — bewußt der Wahrheit, Freiheit und Liebe in Gott.

Und das Gymnasium, das diesem Ziele zueilt, ist eine wahrhafte Uebungsstatt des Geistes, in welcher der Zögling soweit zur Wissenschaft vorbereitet wird, daß er von da ab selbst in ihr Allerheiligstes eintreten kann und eigenthätig Hand an's Werk zu legen vermag, um ein selbstbewußter Meister in dem ihm von seiner Individualität dictirten und damit von Gott angewiesenen Wissensfach zu werden. —

Der Lehrling.

Der Lehrling.

Der Lehrling.

15.

Uebersicht.

Um zu erfahren und zu beurtheilen, welche und wie viele Nahrungsmittel einem Organismus genehm und angemessen sind, muß dessen Beschaffenheit und Stärke im Allgemeinen und die Stärke und Beschaffenheit seiner einzelnen, die Nahrung verarbeitenden Glieder erkannt sein.

Der Lehrling ist der Organismus, dem der Erzieher die angemessene Speise reichen und den er dadurch erziehen soll: der Lehrling ist der Zögling des Erziehers, das Subjekt der Schule, des Gymnasiums. Wer diesen Zögling nicht seinem ganzen Wesen nach kennt, um aus ihm, wie er ist, den zu entwickeln, der er sein soll: der kann kein Erzieher sein. Wer erziehen will, muß den Menschen kennen, der der Vorwurf seiner Erziehung ist. Die Anthropologie ist die Quelle der Pädagogik. Wer ein Pädagoge sein will, muß ein Anthropologe sein.

Der Lehrer und Erzieher im Gymnasium kann und darf davon keine Ausnahme machen. Das Gymnasium hat den Menschen zu erziehen: der Gymnasiallehrer muß die Natur und das Wesen des Menschen kennen. Der Vorwurf des Gymnasiums ist der Mensch vom 5. bis zum 18. resp. 20. Lebensjahre: der Gymnasiallehrer muß erkannt haben, wie die allgemeinen Menschheits- und Entwicklungsgesetze in dieser Lebenszeit modificirt auftreten. Das Gymnasium hat in seinen Zöglingen nicht allgemeine und gleiche, es hat individuelle Menschen: der Gymnasiallehrer muß ein Bewußtsein über die eigenthümliche individuelle Natur der Menschen besitzen.

A. Natur und Wesen des Menschen.

16.

Leib und Geist des Menschen.

Der Mensch ist ein Gedanke, eine That, eine Idee Gottes. Indem sich diese Idee raumzeitlich darstellt, erscheint sie als Leib, als nach Außen gewendete Idee. Sich auf sich beziehend und auf ihren göttlichen Urgrund zurück schauend, tritt sie als Geist auf.

Nicht Leib ist also der Mensch: der Leib ist nur die Erscheinung des Geistes. Aristoteles schon hat mit Recht von den mit einem Stachel bewaffneten Insecten gesagt, daß sie Waffen haben, weil sie Zorn haben.

Der Geist ist das Erste, das Princip, die Substanz. Der Leib ist die Grenze, die der Einzelgeist sich setzt und die ihm gesetzt wird: wie die Spinne ihr Gewebe, so spinnt der Geist den Leib aus sich heraus und um sich herum. Darum aber ist auch der Leib dem Geiste nicht fremd: er ist das Bild, das Geschöpf, die Erscheinung des Geistes.

Je nach dem Standpunkte, auf dem Du stehst und je nach dem Objecte, das Du von diesem Standpunkte aus betrachtest, erscheint Dir die Welt entweder als Materie oder als Seele, der Mensch als Leib oder als Geist. Du findest Dich, da Du Dich nur als innerlichen hast, als Geist, andere Einzelwesen aber, weil Dir diese gegenüberstehen und sich äußerlich zu Dir verhalten, als Leiber. Du selbst erscheinst Dir als Geist. Als Leib erscheinest Du Anderen. Gehst Du von Dir aus, ist der Geist, gehst Du von Anderen aus, der Leib das Erste, in und an dem das Andere erscheint. Weil der Mensch zweierlei Arten der Erfahrung hat, — äußere und innere, durch Beobachten und Denken —, darum und dadurch unterscheidet er zwischen Leib und Geist, denn die Entwicklung der psychischen Kräfte nimmt er durch die innere und die der physischen durch die äußere Anschauung wahr. In Wahrheit ist die Trennung von Leib und Geist im Einzelwesen unmöglich, ohne das Einzelwesen zu zerreißen. Die Materie ist bei ihm das Aeußere des Inneren, in dem sich also das Innere äußert, und der Geist ist das Innere

des Aeußeren, in dem also das Aeußere gründet und sich verinnert. Der Leib ist der den Sinnen erscheinende Mensch; der Geist ist der dem Selbstbewußtsein sich darstellende Mensch. Beide sind in einer höheren Einheit Eins — ein zeitlichräumlich auftretender Gedanke, eine That, eine Idee Gottes.

Für die Erziehung folgt hieraus: Körper und Geist müssen in Harmonie und in ununterbrochener Wechselwirkung stehen, wenn der Mensch gesund sein und sich naturgemäß entwickeln soll. Wer den Menschen erziehen will, muß Leib und Geist erziehen. Er darf den Leib nicht vernachlässigen, denn ohne ihn kann der Geist im Erdleben nicht wirken: ohne daß sich der Leib im normalen Zustande befindet, vermag der Geist nicht gesund zu sein. Noch weniger aber darf er die Leibeserziehung auf Kosten der Geistesentwicklung betonen. Der Geist ist der Mittelpunkt im Menschenleben, der Mensch im Menschen: wo er unentwickelt und unthätig ist, da erstarrt und verholzt der Leib, erstarrt und verholzt das Leben selbst. Nur wo Leben ist, ist Sein; nur wo Sein ist, ist Thätigkeit; nur wo Thätigkeit ist, ist Geist. Wahrhaft, wirklich, ewig ist nur das Sein, nur die Thätigkeit, nur das Leben, das Geist ist.

I.

Der Menschenleib.

17.

Der menschliche Leib ist eine organische Einheit von Kräften und Thatäußerungen. Wie jedes Einzelwesen aber nur im gegenseitigen Geben und Nehmen, Sicheinathmen und Aushauchen, also nur in Gemeinschaft mit anderen Einzelwesen — seiner Außenwelt — besteht; so setzen sich auch die Kräfte, aus denen der menschliche Organismus zusammengesetzt ist, nur in Thatäußerungen und Bethätigungen um, wenn sie in das gehörige Erregungsgleichgewicht mit der Außenwelt gestellt sind. Der menschliche Organismus ist ein Glied im großen Naturorganismus; und wie das einzelne Glied des menschlichen Leibes nur wahrhaft lebt, wenn es im Zusammenhange, in Einheit und in Gegensatz mit allen anderen Gliedern dieses Leibes steht, und wenn es sich den allgemeinen Gesetzen desselben unterwirft; so kann sich auch der menschliche Organismus nur dann naturgemäß ausleben, wenn er in naturgemäße Wechselwirkung mit der Außenwelt tritt. Die Kräfte des mensch-

lichen Organismus haben sich demgemäß Organe geschaffen, um die Außenwelt in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Assimilationskraft erscheint in der Gestalt des Verdauungs-, Athem- und Blutsystems, mittelst welcher der Menschenorganismus das erdige und kosmische Leben (Speise und Trank, Luft und Licht) zu seinem eigenen Sein, in seine Materie verarbeitet, das ihm unähnlich Gewordene aber aus sich herausscheidet. Diese Lebensthätigkeit, die ihren Mittelpunkt im Rumpfe hat und welche die vegetative genannt wird, ist der Träger des ganzen leiblichen Lebens, auch des animalen, das im Kopfe centrirt und von da ab den ganzen Organismus durchzieht, um alle Organe des vegetativen Lebens in Beziehung zu setzen und zu einem thätigen harmonischen Ganzen zu verbinden, zugleich aber für sich der Repräsentant der unwillkürlichen und willkürlichen Bewegungen (im Knochen- und Muskelsystem), des unbewußten und bewußten Empfindens (mittelst der Sinnesorgane) und des bewußten Geisteslebens (im Hirn) zu sein.

Kraft lebt und stärkt sich nur durch Thätigkeit. Thätigkeit ist das Grundgesetz aller Vervollkommnung. Nur wenn der menschliche Organismus thätig ist, entwickelt er sich, vervollkommnet er sich, lebt er naturgemäß. Thätig ist und wird aber der Organismus wie das Organ nur, wenn ein Reiz die Reizfähigkeiten erregt, und zwar ein Reiz, der in angemessenem Verhältniß zur Energie der Organe steht, die er reizen soll. Das ist das Gesetz alles Lebens — des Magens und des Herzens, der Muskeln und der Lungen, der Sinne und des Hirnes. Nur wenn der menschliche Leibesorganismus naturgemäß gereizt wird und demnach naturgemäß thätig ist, wenn also die Reize weder zu stark noch zu schwach, weder zu viele noch zu wenige sind, wenn die Qualität und die Quantität der Reize der qualitativen und quantitativen Energie der Organe entspricht, und wenn bei den Organen ein Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe, zwischen übergroßer Anstrengung und mittlerer Erregung, ein Wechsel auch in der Arbeitszeit der verschiedenen Organe und eine allmähliche Steigerung in der Stärke und Dauer der Thätigkeit derselben stattfindet: dann ist jedes kleinste Theilchen jedes Organes im Organismus im steten Sterben und Wiederaufleben begriffen; dann besteht das Leben in ununterbrochener Stofferneuerung, in steter Ausscheidung des Unbrauchbaren und unaufhörlicher Wiederaufnahme neuer Lebensstoffe; dann ist der Leibesorganismus des Menschen gesund. Bedingung des Menschenlebens ist, daß nach einer bestimmten Zeit die ganze alte Substanz, selbst die Knochen, abgeworfen und an ihre Stelle neue gesetzt ist.

II.

Der Menschengeist.

18.

Der Geistesorganismus.

Der Menschengeist ist, wie der Menschenleib, ein Organismus, — eine Vielheit in der Einheit, ein lebendiges Leben, das aus sich Glieder und sich in seinen Gliedern schafft, eine Einheit von verschiedenen, sich selbst vermittelst des Ganzen erhaltenden und regierenden Organen, von denen jedes Zweck und Mittel zugleich ist und demgemäß in Einem dient und herrscht, herrscht und dient.

Weil der Geist Organismus ist, von Innen aus quellendes Leben, darum bedarf er wohl der Reize und zwar seiner eigenen Qualität und Quantität angemessene Qualitäten und Quantitäten von Reizen; diese Reize können jedoch nichts anderes sein, als die Erreger zur Eigenthat des Geistesorganismus. Nur Anstoß sind die Reize zur Entwicklung und Erneuerung des Geistes von Innen heraus und darum wichtig zwar, denn wie verschieden der Anstoß, so verschieden die durch ihn bewirkte Thätigkeit, aber doch nicht allein die Bildner des Geisteslebens. Es sind die Reize die Nahrungsmittel für den Geist: der Geist wird durch sie modificirt, aber er assimilirt sie so und zu dem, wovon er selbst ist. Das Leben des Geistes ist durch Reiz veranlaßtes Entfalten des im Keim Enthaltenen.

Je nachdem der Geist von Außen und Oben her nach Innen, oder von Innen nach Außen oder nach Oben hin thätig ist, je nachdem also seine Thätigkeit ihren ersten Anstoß von Außen nach Innen, oder von Innen nach Oben oder Außen erhält, nennen wir diese Thätigkeit Denken, oder Fühlen, oder Wollen. Der Menschengeist ist ein einiger und doch ein denkender, fühlender und wollender. Er ist ein denkender, fühlender und wollender und doch ein einiger. Was sind Denken und Fühlen anderes, als ein Treiben und Getriebenwerden zu und von dem Gegenstande, der sie ernährt: der Farbensinn ein Farbentrieb, das Vergleichungsvermögen ein Vergleichungstrieb, das Gottgefühl ein Gotttrieb 2c.? Was ist der Trieb anderes, als eine Regung und Erregung, ein Gefühl, verursacht von dem Gegenstande, zu dem der Trieb treibt: der Anhänglichkeitstrieb ein Anhänglichkeitsgefühl, der Trieb der Kinderliebe ein Lie-

besgefühl für Kinder, der Bekämpfungstrieb ein Widerstandsgefühl? Und was ist Gefühl und Trieb anderes, als eine Empfindung und Vorstellung dessen, was sie erregt und treibt: das Gewissen eine Empfindung und Vorstellung von Recht und Unrecht, der Zerstörungstrieb eine Empfindung und Vorstellung dessen, was angegriffen und zerstört werden soll rc.? — Und alle drei treten auch zugleich und vereint auf. Sobald ich fühle, ist irgend eine, wenn auch noch so dunkle, Vorstellung im Geiste. Sobald ich begehre, fühle ich Mangel und habe Vorstellung vom Begehrten. Sobald ich vorstelle, habe ich Trieb nach Erfüllung durch den vorgestellten Gegenstand. In Wahrheit ist jegliches von den dreien das erste der beiden anderen. Sie ruhen im Geistesgrunde als Eines. Sie sind die Systeme Eines Organismus.

Weil der Geist Ein Organismus ist, darum kann keines seiner Systeme in Thätigkeit gesetzt werden, ohne daß zugleich die anderen Systeme mit erregt würden. Spricht man deshalb von Bildung und Entwicklung des Denkens, oder des Fühlens, oder des Wollens besonders und gesondert, so soll und kann das nichts anderes heißen, als daß zu bestimmten Zeiten und bei besonderen Unterrichtszweigen eines von den drei Geistessystemen in den Mittelpunkt der Thätigkeit gestellt wird, daß also der Geist zur Thätigkeit entweder vorherrschend von Außen her angeregt, oder besonders von Oben her erregt, oder vorzüglich von Innen nach Außen bewegt wird, wobei jedoch stets mehr oder minder die beiden andern Geistesrichtungen mit in die Peripherie gesetzt sind. Ein thätiges System wirkt auf alle übrigen ein und regt deren Thätigkeit in Beziehung auf seine eigene und mit Berücksichtigung derselben an. So werden demnach bei der Mittelpunktsthätigkeit des Denkens Fühlen und Wollen, des Fühlens Denken und Wollen, des Wollens Denken und Fühlen mit angeschlagen, — denn wie beim Rechnen nicht bloß der Zahlensinn gestärkt, sondern zugleich Vergleichungs- und Schlußvermögen, also verschiedene Thätigkeiten des Denksystems, unter denen der Zahlensinn nur der Mittelpunkt ist, genährt werden sollen, so werden beim Geschichtsunterricht nicht bloß Thatsachensinn und Vergleichungs- und Schlußvermögen, sondern auch Festigkeit, Selbstverläugnung, Tapferkeit, Vaterlandsliebe geweckt, — bei Entwicklung der Religion nicht bloß Gefühl, sondern auch Denken und Wollen erregt. Und so bei jedem Unterrichtszweige. Wo Organismus ist, ist inniger Zusammenhang, lebendiges Ineinandergreifen: das muß der Erzieher nicht bloß wissen; er muß es berücksichtigen und darnach handeln, damit er, ein ächter Hebarzt, zur Geburt hilft, was nach dem Lichte ringt. Nur wenn der Erzieher die Kräfte und Thätigkeiten des Geistes einzeln zwar nacheinander

zu Mittelpunkten der Erregung macht, dabei aber doch alle Uebrigen von der Peripherie aus miteingreifen läßt, wächst und entwickelt sich der Geist. Novalis:

> Eins muß in das Andere greifen,
> Eins durch das Andere blühn und reifen.

Kein Lebend'ges ist ein Eins, immer ist's ein Vieles, sagt Göthe. Und immer wird darum auch im Organismus mit der Berührung des Einen das Viele angeschlagen. Einheit in der Mannigfaltigkeit und Mannigfaltigkeit in der Einheit: das ist das Gesetz der Welt, des Lebens, des Geistes, der Erziehung.

19.

Die Sinnesorgane.

Die Sinne sind der Magen des Geistes. Mittelst ihrer nimmt der Geist das geistvolle Leben der Welt in sich auf und verarbeitet es zu seinem Eigenleben. Die Sinne sind nur die Mittler: nicht das Auge sieht, nicht das Ohr hört 2c., sondern der Geist sieht durch das Auge, hört durch das Ohr 2c. Aber die Sinnesorgane sind doch die Mittler, ohne welche die Außenwelt nicht vom Geiste aufgenommen werden könnte: nur was durch sie eingeht, können die Denkvermögen zu Geistesblut verarbeiten. Der Gesichtssinn ist der vorzüglichste Sinn. Er ist für die Entwicklung des Geisteslebens so wichtig, daß di meisten geistigen Denkthätigkeiten nach seinen Thätigkeiten genannt sind Anschauen, Vorstellen 2c. Alle Geistesvermögen, welche das Nebeneinander, den Raum, an- und auffassen, Gestalt-, Formen-, Farbensinn 2c., können nie ohne das Auge gehörig entwickelt werden. Sein nothwendiger Gehülfe und Controleur ist der Tastsinn. Geschmack und Geruch sind von geringerem Belang für die Entwicklung des Geistes: sie sind die chemischen Sinne, allgemeine Erreger und Beleber des Geisteslebens. Das Gehör ist besonders für die Bildung des Gefühls von Wichtigkeit. Aber auch die Intelligenz bedarf desselben im hohen Grade. Es erregt die Sinne des Nacheinander, der Zeit, und vermittelt die Sprache des Gefühls und des Denkens, die Ton- und Wortsprache, die das alleinige und allgemeine Mittel zur Verwirklichung aller höheren Geistesentwicklung sind.

Verschließe die Sinne Deines Zöglings nicht, wenn Du seinen Geist erschließen willst: das ist deshalb die erste Forderung an den Erzieher.

Thätigkeit entwickelt, wie alles Lebendige, so auch die Sinnesorgane. Thätigkeit aber findet auch hier nur statt, sobald ein Reiz, den sie zu sich verarbeiten können, an sie herantritt. Die Reize, die ihre Thätigkeit aufrufen sollen, müssen daher mit ihrer Empfänglichkeit an Qualität und Quantität harmoniren, dürfen nicht in Contrasten und nicht in zu starken und scharfen Maßen, noch ununterbrochen an sie gebracht werden, und können anfangs nur in geringeren, nach und nach erst in stärkeren Graden auf sie einwirken, aber auch nur dann eine naturgemäße Thätigkeit verursachen, wenn sie nicht flüchtig, sondern ganz, voll und genau aufgenommen werden.

Führe Alles, was Dein Zögling in wahrhaftes Geistesblut umwandeln soll, durch die Verdauungsorgane des Geistes, durch die Sinne ein: das ist die zweite Forderung an den Erzieher. In den Naturwissenschaften muß deshalb nicht nur beim Beginn des Unterrichts — im ersten Kindheitsalter — von den sinnlich anschaubaren Gegenständen ausgegangen werden; auch aller spätere Unterricht wird nur Das zum lebendigen Geistesleben des zu Unterrichtenden machen, was in der Anschauung seine Wurzel hat und was sich deshalb der Zögling selbst in die Sprache der Anschauung zurückübersetzen kann. Wo aber die Anschauung der sinnlichen Gegenstände fehlt, weil sie unmöglich ist, da tritt das Bild wenn auch nur als schwacher Ersatz ein. — Das Bild wird vorzüglich auch beim Unterricht in der Weltgeschichte gefordert. Trachtenbilder aus den verschiedenen Zeiten, Darstellung von bedeutsamen Bauwerken, möglichst getreue Porträts geschichtlicher Personen und künstlerische Abbildungen von großartigen Begebenheiten müssen neben Dem, daß sie den Sinn für Kunstschönheit wecken und entwickeln, die Geschichte im Geiste des Zöglings unverlierbar lebendig erschaffen. Der Schüler, der bei der lebendigen Beschreibung zugleich eine genaue und schöne Abbildung der Akropolis, des griechischen Theaters 2c. sieht, gewinnt für immer und zwar eine klarere Vorstellung und einen schärferen Begriff von dem betreffenden Objecte, als Der, welcher, ohne Bild, die schönsten Schilderungen von demselben gelesen hat. — Selbst auch beim Unterricht in der Sprache muß von den Sinnen ausgegangen werden. Das sinnliche Element der Sprache ist das Wort: die Worte sind die anschaubaren Gegenstände der Sprache. Das Lernen einer Sprache muß deshalb mit dem Lernen von Worten beginnen, die in ihrer Aussprache und in ihrer Bedeutung sowie im Vergleich mit der Muttersprache dem Geiste darzureichen und von ihm aufzunehmen sind. — Da die Geistesvermögen einen Gegenstand um so kräftiger und fester aufnehmen, je kräftiger und schärfer er ihnen gebracht wird: so wird auch der Zögling

ein Lernobjekt um so leichter behalten und um so lebendiger verarbeiten, je mehreren Sinnesorganen dasselbe zur Verdauung geboten wird. Die Vorstellungen werden die deutlichsten, die von Hören und Sehen gleichzeitig angeregt werden. Lautes Lesen ist deshalb ein Hülfsmittel zum leichten Verstehen und Behalten des Gelesenen: so werden beim Lernen von Vokabeln dieselben am sichersten Bewußtseinsbestandtheile, wenn sie nicht bloß angeschaut, sondern laut gelesen werden.

20.

Die Entwicklung der Denkwelt.

1. Durch die Sinne treten die Gegenstände der Welt als Reize in den Geist ein und erregen denselben zur Selbstthätigkeit, zur Assimilation der Reize. Der erste Act dieser Assimilation heißt die Empfindung — ein durch Anregung von Außen erzeugtes Seelengebilde, das je nach Verschiedenheit, nach Stärke oder Schwäche der Reize quantitativ, je nach Beschaffenheit des Geistesvermögens aber, das von der Außenwelt angeregt wird, qualitativ verschieden (eine Empfindung von Farbe, Gestalt &c.) ist, und das die Natur beider, des Reizes, der von der Außenwelt ausgeht und des im Innern lebenden Geistes an sich hat, ein von Object und Subject, von Außen- und Innenwelt, von Vater und Mutter erschaffenes Drittes ist.

Wie im leiblichen Leben jeder centripetalen Thätigkeit eine centrifugale folgt, so auch im geistigen. Die im Geiste erregte Empfindung wendet sich der Ursache der Erregung in der Außenwelt zu und nimmt das Object wahr. Diese Wahrnehmung ist um so stärker und kräftiger, je öfter die Empfindung wiederholt ist und je mehr dem Geiste bei Verarbeitung des Reizes Zeit gegeben wird. Verschiedene Reize, die sehr schnell nacheinander auftreten, und sehr ähnliche Reize, die neben oder unmittelbar nach einander dem Geiste geboten werden, schwächen, verdunkeln und verwirren die Empfindungen und damit die Wahrnehmungen. Die Stärke und Kräftigkeit der Wahrnehmung ist jedoch auch von der Stärke und Kräftigkeit des aufzunehmenden Geistes im Allgemeinen und seiner einzelnen Vermögen im Besonderen bedingt. Dieselbe Stärke und dieselbe oftmalige Wiederholung der Reize wird ein anderes Seelengebilde im Choleriker als im Phlegmatiker erzeugen, und selbst in ein und demselben Individuum kann die Wahrnehmung von Farben eine lebendige und kräftige, die von Symmetrie, oder von Melodie,

von Gestalten ꝛc. eine schwache sein, je nachdem das entsprechende Geistesvermögen größer oder kleiner vorhanden ist.

Die Wahrnehmung richtet sich auf die Eigenschaften des Gegenstandes. Die Anschauung faßt diese Eigenschaften zur Einheit zusammen. In der Anschauung liegt demnach stets eine Vielheit und Mannigfaltigkeit: wer sie als ein Erstes, Ursprüngliches ansieht, der kennt die Elemente des Geisteslebens nicht. Anschauung ist Zusammenfassen der Wahrnehmungen, die im Geiste von einem Objecte erregt sind; aber noch nicht bewußtvolles, sondern nur unmittelbares und unbewußtes Zusammenfassen. Darum hat und umgreift die Anschauung keine Allgemeinheiten, keine Arten, — nur einzelne Dinge. Wer in seinem geistigen Leben auf dem Standpunkte der Anschauung steht und stehen bleibt, der kennt nur Einzelheiten, keine Besonderheiten und Allgemeinheiten. Die Anschauungen selbst sind so verschieden, wie verschieden ihre Nahrungsgegenstände und wie verschieden die Geistesvermögen, welche sie bilden, sind: Anschauungen von Farben, von Größen, von Zahlen ꝛc. Jedes der verschiedenen Geistesvermögen verlangt deshalb auch verschiedene, die ihm entsprechende Nahrung, um Anschauungen zu zeugen, und keines kann durch die Nahrung des anderen entwickelt werden: die Gegenstände, welche Anschauungen von Farben erregen, bilden als solche nicht Anschauungen von geometrischen Figuren ꝛc. ꝛc. —

2. Ist durch die Anschauung und in ihr das Seelengebilde in der Seele selbstständig geworden, so heißt es Vorstellung. Als Vorstellung gehört der Gegenstand dem Geiste ganz und als sein Eigenthum stellt er ihn vor sich. Die Vorstellung ist die erinnerte Anschauung, eine Anschauung, die der Geist aus sich selbst herauszeugt. Es ist die Vorstellung ein durch Vermählung von Außen- und Innenwelt gezeugtes und gebornes, eigenlebendiges organisches Seelenganzes. Vorstellungen sind das wahrhafte Eigenthum des Geistes, des Menschen überhaupt. Der Mensch hat die ganze, auch die materielle Welt nur als Vorstellung und in Vorstellungen. Alles Streben des Menschengeistes ist deshalb darauf gerichtet, sich mit Vorstellungen und zwar mit solchen zu erfüllen, denen Gegenstände der Wirklichkeit entsprechen. Welche Vorstellungen in einem Menschengeiste den Mittelpunkt bilden und also die Herrscher sind, hängt von der Mächtigkeit derselben ab, die wiederum von der Stärke der Reize und von der Kräftigkeit und Größe der die Reize verarbeitenden Geistesvermögen bedingt ist: wird der Farbensinn von einem farbenreichen Gegenstande vorzüglich gereizt, so sehe ich an demselben ganz besonders die Farbe, während Gestalt, Größe ꝛc. in Hintergrund treten; der mit großem Farbensinn Begabte sieht an dem

Baume vorzüglich dessen Farbe, die grünen Blätter, weißen Blüthen, und die Farbenwahrnehmung bildet deshalb bei ihm den Mittelpunkt in der Vorstellung des Baumes rc. rc.

Sind die Vorstellungen in einem Geiste so lebendig geworden, daß sie ihren Gegenstand, als ob er wirklich gegenwärtig wäre, vor das Geistesauge rufen, so sprechen wir von Einbildungskraft, die Phantasie heißt, sobald die schon vorhandenen Vorstellungen durch Ineinandergehen neue erzeugen.

Die Vorstellungen sind und können so verschieden sein, so verschieden die Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen sind, als deren Resultat sie dastehen. Alle Vorstellungen sind aber entweder Zahlvorstellungen, oder Zeitvorstellungen, oder endlich Raumvorstellungen, welche letzteren wiederum dadurch verschieden sind, daß sie die Gestalt, oder die Form, oder die Größe, oder die Schwere, oder die Farbe zu ihrem Mittelpunkte haben. Und diese Vorstellungen treten, dem Gesetze der Verwandtschaft gemäß, neben und nach einander auf, so daß sich das Ganze und die Theile, die Ursache und die Wirkung, die Aehnlichkeit und der Contrast, und das in Zeit und Raum Gleiche associirt.

Die vollständig entwickelte und ausgebildete Vorstellung ist bewußt, Bewußtsein. Es gibt keine Vorstellung, die nicht einen bestimmten Grad von Bewußtsein hätte. Je lebendiger eine Vorstellung wird, um so bewußter wird sie. Bewußtsein, isolirt von den Vorstellungen, ist undenkbar. Bewußtsein ist also jede lebendig gewordene Vorstellung. Besonders aber wird die Einheit dieser lebendigen Vorstellungen Bewußtsein genannt, so daß das Bewußtsein alsdann ein Bewußtsein von Bewußtseinen ist.

Die lebendig gewordene, bewußte Vorstellung hat, wie jegliches Leben, das Bestreben, sich selbst zu erhalten. Sie widersteht daher störenden Einflüssen von Außen und modificirt sogar, diesen gegenüber, ihr Dasein, um ihrer Selbsterhaltung willen. Wird jedoch durch äußeren Reiz oder inneres Leben eine andere Vorstellung geweckt und gebildet, die stark und mächtig zum Bewußtwerden drängt, so geht jene gerade so viel, als diese vortritt, zurück in die Peripherie, — wird unbewußt. Unbewußtsein tritt ein durch Reizentschwindung und durch Mangel an Thätigkeit des betreffenden Geistesvermögens. Es bleibt aber eine Vorstellung um so länger und fester bewußt, je klarer und voller sie ursprünglich gebildet war. Die in's Unbewußtsein hinabgestiegene Vorstellung ist jedoch nicht verloren; sie kann durch äußere und innere Reize wieder in's Bewußtsein heraufgerufen werden: sie ist im Gedächtniß, hat ein Gedächtniß. Durch dieses Heraufrufen wird das ursprüngliche

Seelengebilde gestärkt, und es wird um so mehr gestärkt, je öfter es heraufgerufen, reproducirt wird: es verliert dann zwar an Frische, gewinnt aber an Geläufigkeit und an Uebergewicht über die anderen Vorstellungen. Geschieht diese Reproduction allein durch Hülfe innerer Reize, so nennen wir sie Erinnerung, — ein Suchen des Seelengebildes mittelst anderer Seelengebilde, mit denen es ursprünglich verwachsen war, das Einfallen genannt wird, sobald das Suchen ein unwillkürliches ist, und Besinnen heißt, wenn das Suchen vom bewußten Wollen angestoßen wird. Das Gedächtniß, „der Haushälter des Geistes", ist demnach nicht ein von den bewußten Vorstellungen Verschiedenes: es ist diese Vorstellungen selbst, die Beharrungskraft derselben, und kann deshalb so verschieden sein, so verschiedenen Geistesvermögen die Vorstellungen angehören: Zahlen-, Local-, Namen-, Physiognomiegedächtniß 2c. Was man gewöhnlich Gedächtniß, oder auch „gutes" Gedächtniß nennt, ist groß entwickelter Gegenstandssinn, Thatsachensinn und Sprachtalent. Das Gedächtniß steht in geradem Verhältniß zur Größe des Hirnes, resp. seiner einzelnen Organe, vermehrt und vermindert sich mit der Consistenz des Hirnes und wird durch Alles erhöht und erweitert, wodurch das Hirnleben gesteigert wird, durch heitere Luft, erquickenden Schlaf, freudige Affekte 2c., indeß es durch Furcht, Angst und Schrecken gelähmt wird. Weil aber das Gedächtniß in geradem Verhältniß zur Größe des Hirnes und seiner einzelnen Organe steht, darum kann der Eine gutes Zahlengedächtniß besitzen, ohne daß sein Ortsgedächtniß groß ist, der Andere ein starkes Physiognomiegedächtniß, aber gar kein Namengedächtniß haben 2c. Und weil sich das Gedächtniß mit der Consistenz des Hirnes mehrt und mindert, darum haben Kinder ob ihres weichen und bildsamen Gehirnes meist und im Allgemeinen ein gutes Gedächtniß, vergessen jedoch aus eben dem Grunde gerade so schnell wieder, als sie behielten. Immer aber kann das Gedächtniß nur besitzen und also sich auch nur dessen erinnern, was bewußte Vorstellung gewesen ist: Jeder erinnert sich nur der Vorstellungen, die er beim Anblick 2c. eines Objectes gehabt hat, und er hat die Seiten desselben aufgefaßt, also diejenigen Vorstellungen dabei entwickelt, zu denen er von seinen vorherrschenden Geistesvermögen gezogen ward. Dadurch, daß die Empfindung durch gleiche Ursachen wieder ernent und die Vorstellung durch ähnliche Vorstellungen wieder angestoßen wird, kommt die frühere Vorstellung von Neuem zum Bewußtsein. Aehnlichkeiten sind deshalb mit Recht die Ruder der Erinnerungen genannt worden, indeß sie Klippen für das Gedächtniß heißen, bei dem hingegen Kontraste einander, wie Licht und Schlagschatten, herausheben.

Will man sich demnach absichtlich einen Gegenstand in das Gedächtniß zurückrufen, so suche man den Zeitpunkt, die Ortsverhältnisse und die Zustände, welche stattfanden, als die Vorstellung vom Gegenstande ursprünglich erzeugt ward, wieder vor das Seelenauge zu führen, wodurch die der gewünschten Vorstellung verwandten Vorstellungen wachgerufen werden, durch deren Anstoß diese selbst dann in's Leben hineinwacht. Die verwandten Vorstellungen wecken die zu suchende Vorstellung um so leichter und schneller, je kräftiger sie ursprünglich mit ihr verknüpft waren, und sie wecken diese nach den Gesetzen, nach welchen sie sich associirten: Ganzes und Theile, Ursachen und Wirkungen, gleiche Zeit und gleicher Ort 2c. Um demnach das „Sicherinnern" zu entwickeln und zu stärken, muß der Erzieher bei seinem Zöglinge von Jugend auf die Verbindungskraft der Vorstellungen kräftigen und darum z. B. in der fremden Sprache nicht einzelne Worte, sondern ganze Abschnitte auswendig lernen und so den Geist in die Verbindung dieser Sprache einwachsen lassen, wodurch nicht nur die in der Sprache niedergelegten Vorstellungen des Volkes eben so vom Geiste des Zöglings aufgenommen und in eben dem Zusammenhange in denselben eingegliedert werden, wie sie der Volksgeist selbst dachte und in seiner Sprache zeugte, sondern auch — als Folge davon — schnelles und gewandtes Sprechen der Sprache vorbereitet wird 2c. 2c.

Im Vorstehenden sind zugleich die Gesetze ausgesprochen, auf denen das Auswendiglernen und das Behalten ruht — eine der wichtigsten Aufgaben, welche das Kindheitsalter zu lösen hat. Wer in der Jugend nicht feste Vorstellungen gewonnen d. h. auswendig gelernt und behalten hat, der weiß als Mann nichts, denn der hat für seine Begriffe, Urtheile und Schlüsse keine festen Unterlagen. Das Auswendiglernen und zwar wörtliches Auswendiglernen muß gepflegt und geübt werden, ehe der Verstand entwickelt ist, weil die Gedächtnißkraft in demselben Grade zurücktritt, als das Urtheilsvermögen im Vordergrunde erscheint. Natürlich muß demnach auch Manches vom Kinde auswendig gelernt werden, was es noch nicht total begreift: es dürfte sonst gar nichts von ihm dem Gedächtniß anvertraut werden, denn Alles, was es lernt, erhält in späteren Zeiten, wo in den Begriff der Wissenschaften eingedrungen wird, einen ganz anderen, weil tieferen Begriff. Andrerseits soll und darf jedoch das zu Behaltende nicht außerhalb des Fassungsvermögens des Zöglings liegen, denn was keinen Anknüpfungspunkt in seinem Geiste hat, das kann er auch nicht behalten. Je mehrere und feste Vorstellungen ähnlicher Art bereits im Geiste vorhanden sind, und je mehr natürliche und nothwendige Bezie-

hungen und Unterschiede die auswendig zu lernende Sache enthält, um so leichter prägt sich die neue Vorstellung ein, und sie wird um so fester, je kräftiger die erste Aufnahme ist und je öfter sie wiederholt wird. Man bringe deshalb das zu Lernende mit den Lieblingsbeschäftigungen und Neigungen des Lehrlings in Verbindung und reihe es nach den Gesetzen der Association in das Geistesleben ein, hüte sich aber dabei vor Uebermaß, vor Uebertreibung und Ueberspannung im Auswendiglernen.

Diesen Gesetzen gemäß dürfen sich auch in der Schule die verschiedenen Unterrichtsgegenstände nicht abstract von einander abschließen; müssen sie vielmehr in ein inniges und inneres Verhältniß zu einander treten: fremde Sprache und Muttersprache, Geschichte und Geographie, Geographie und Naturwissenschaften.

Aus eben dem Grunde müssen die nächst verwandten Gegenstände in demselben Geiste und wo möglich von demselben Lehrer behandelt werden: Mathematik und Naturwissenschaften, — Geschichte und Geographie, — lateinische und griechische, englische, französische und deutsche Sprache.

Nur wenn Zusammenhang in dem Wissen der Lehrer und damit in Behandlung der Lehrobjekte ist, kommt Zusammenhang in das Wissen des Schülers: eines stützt das andere und wird vom anderen gestützt. Das aber ist das Hauptgesetz beim Behalten: was isolirt steht, geht verloren; was organisch eingegliedert, in Zusammenhang gebracht ist, ist unverlierbar. Die ersten Vorstellungen in irgend einem Wissenszweige, z. B. in einer Sprache, sind am schwersten zu behalten, weil sich für sie noch nichts Verwandtes im Geiste vorfindet: um so öfter müssen sie wiederholt und muß alles Weitere auf sie bezogen werden, bis sie feste Mittelpunkte geworden sind, an die alle späteren Vorstellungen ähnlicher Art leicht anschießen können. Genaues wörtliches Lernen — erst Wenig, hierauf Mehr, zuletzt Viel — und dann öftere Wiederholung des einmal Gelernten: das sind die Hauptunterlagen für das Behalten und zugleich die Grundlagen für ein solides wissenschaftliches Kennen und Können. Wiederholung ist mit Recht die Mutter des Studirens genannt worden. Je öfter ein Thun geübt wird, um so sicherer, fester und unverlierbarer wird es: Wiederholung ist erneutes in Thätigkeit Setzen von schon gebildeten Vorstellungen. Die Wiederholungen im Allgemeinen aber sollen nicht in Reproduction aller Einzelheiten bestehen; sollen vielmehr Uebersichten von Vorstellungsgruppen sein, wodurch die Einzelvorstellung nicht nur erhalten, sondern zugleich in neue Beziehungen gesetzt und um so fester eingegliedert wird.

Um feste Vorstellungen und Vorstellungsgruppen zu schaffen, ist von Seiten des Geistes Aufmerksamkeit unerläßliches Erforderniß. Je stärker die Aufmerksamkeit, um so fester die Vorstellung. Dessen erinnerst Du Dich am lebendigsten, bei dem die Aufmerksamkeit in ungewöhnlichem Grade thätig war. Die Aufmerksamkeit — das ungetheilte Sichbeziehen auf ein Object, die psychische Reizbarkeit, der Geisteshunger, — ist bedingt durch die Stärke der Reize, die von der Außenwelt auf den Geist einfließen und durch die Energie, Erregbarkeit und Receptivität der Geistesvermögen. Unter sonst gleichen Verhältnissen erregt der stärkere Reiz die Aufmerksamkeit stärker; dauert der Reiz jedoch zu lange, so ermattet das Hirn und in demselben Maße die Aufmerksamkeit; und ist der Reiz zu stark, oder kehrt er zu häufig und zu ununterbrochen wieder, so vermag sich der Geist ihm gegenüber nicht thätig zu verhalten, — statt stärker zu werden, wird er schlaff und abgestumpft, und mit ihm die Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit ist daher um so stärker, je stärker der Reiz und je größer die Abwechslung in den Reizen ist. Doch wird die Aufmerksamkeit auch um so stärker sein, je größer das Geistesorgan ist, welches zur Thätigkeit erregt wird, und je größer der Concentrationssinn ist, der schnelle und bestimmte Auffassung verleiht. Endlich aber ist das Temperament für die Stärke der Aufmerksamkeit wesentlich: der Sanguiniker ist bei großer Empfänglichkeit den wechselnden Eindrücken der Außenwelt offen, ohne vom Einzelnen mächtig gefesselt zu werden; der Choleriker faßt schnell und selbstthätig, wird heftig erregt, und wirkt mit eigner Kraft auf das, was ihn reizt, zurück; der Phlegmatiker ist nur leidend und empfangend, nicht gebend, ihn reizt nur, was besonderen Eindruck auf ihn macht, und das bewegt und befriedigt ihn dann tief; der Melancholiker geht mit gespannter Aufmerksamkeit auf die einzelnen Eindrücke loß und hält mit aller Energie an Dem fest, dem er überhaupt zugänglich ist. — Ursprünglich vermag das Kind seinen Gedanken noch keine bestimmte Richtung zu geben: es wird von den äußeren Reizen und von den in ihm bereits lebenden Vorstellungen bestimmt. Der Erzieher hat an diese unwillkürliche Aufmerksamkeit, an die bereits im Geiste vorhandenen Vorstellungen und an das was dem Zöglinge Interesse abgewinnt, anzuknüpfen, das Kind in der gehörigen Stärke zu erregen, die vorzutragenden Gegenstände dem Bildungsstande desselben anzupassen, Alles zu entfernen, was im Laufe des Unterrichts stören könnte, und zwar um so sorgfältiger, je schwächer noch die Eigenkraft ist, selbst bei lebendigem Vortrage mit voller Seele bei der Sache zu sein und keine zerstreuenden Nebengedanken durch Abschweifungen vom Object zu erwecken, auch nicht zu viel und zu lang anhaltende Aufmerksamkeit

für einen Gegenstand zu fordern: dann stärkt er die Digestionskraft des Geistes und damit den Geistesappetit, die Aufmerksamkeit. Ist die persönliche Erscheinung des Lehrers für den Lehrling eine ergreifende, — wird bei allem Weitergange im Unterricht stets an das bereits Vorhandene angeknüpft und dieser Zusammenhang zwischen Erobertem und Zuerobernden klar dargelegt, — wird die zu tragende Last der Kraft angemessen, — wird nicht zu lange bei Einem Gegenstande verweilt: dann wird die willkürliche Aufmerksamkeit gehoben; und sie wird um so größerer Spannung fähig werden, je mehr Vorstellungsglieder und Vorstellungsorganismen im Geiste bereits Leben erhalten haben. Je weniger noch die Kraft durch lang anhaltende Thätigkeit erschöpft ist, um so stärker und energischer vermag die willkürliche Aufmerksamkeit zu sein, während nach und nach durch die Arbeit die Kraft, damit das Interesse am Gegenstande, und damit die Aufmerksamkeit abnimmt.

Demgemäß muß die Schule in den Frühstunden, wo der Geist am frischesten und kräftigsten ist, die schwierigsten Gegenstände darreichen; um so leichtere aber, je mehr schon vor den zu behandelnden liegen. So muß die erste Unterrichtsstunde der Religion geweiht sein, weil sie Gefühl und Denken gleichmäßig in Anspruch nimmt. Es folgt dann der Religion der Unterricht in derjenigen Sprache, welche die Hauptsprache der Klasse ist, im humanistischen Gymnasium die griechische Sprache, im realistischen Gymnasium die Mathematik. Die dritte Lehrstunde wird für denjenigen Gegenstand verwandt, der mit dem der zweiten Stunde im Zusammenhange steht, aber schon in den früheren Klassen Unterrichtsobject war: im Progymnasium diejenige Sprache, mit welcher der Schüler schon längere Zeit bekannt ist; im humanistischen Gymnasium die lateinische Sprache, im realistischen Physik. Die vierte Stunde nimmt Singen, Zeichnen, Naturgeschichte, deutsche Sprache &c. ein. Auf solche Weise fordern die folgenden Unterrichtsgegenstände jedesmal geringere Aufmerksamkeit, entsprechend dem Sinken der Kraft durch die Länge der Thätigkeit, und doch ist in den Unterrichtsgegenständen der einzelnen Stunden ein innerer Zusammenhang, so daß die Zöglinge nicht durch zu häufigen Wechsel der Lehrgegenstände zerstreut werden, während andrerseits wiederum die Objecte genugsam verschieden sind, um neue Reize für den Zögling zu bieten und neue Geistesvermögen in den Mittelpunkt der Thätigkeit zu ziehen, die früher besonders thätigen aber in Ruhestand zu setzen.

Wie an einem ganzen Schultage, so muß in den einzelnen Schulstunden nicht ununterbrochen das höchste Maximum von Kraft herausgefordert werden. Eine volle Stunde hindurch vermag ein Schüler, selbst der des Obergymnasiums, noch nicht ununterbrochen angestrengt

aufmerksam zu sein. Um deshalb die Aufmerksamkeit längere Zeit zu erhalten, muß — wie Waitz richtig bemerkt — innerhalb des Unterrichts ein häufiger Wechsel der höheren und niederen Grade geistiger Anstrengung stattfinden. Dies geschieht am natürlichsten, wenn jede neue Vorstellung, jeder neue Begriff 2c., die im Geiste lebendig werden sollen, durch viele einfache und einzelne Fälle erläutert, durch vielfache und immer wieder in Etwas modificirte Beispiele zur Anschauung gebracht und eingeübt, auf die verschiedenste Weise also im Concreten und Einzelnen angewendet werden und erst dann, wann dies geschehen ist, zu neuen Begriffen, Gesetzen 2c. weiter gegangen wird, und zwar um so später, je schwieriger der Begriff vom Schüler zu fassen, je längere Zeit demnach von ihm zur Verarbeitung desselben gebraucht ward. —

3. In den Vorstellungen ist das Object Eigenthum des Subjects geworden, das es fortan in seinem Material, in seinen Formen darstellt und verwerthet, in Formen, die, des Geistes eigene Erzeugnisse, sein inneres Leben äußerlich machen, — sinnliche Gestalten und Gestaltungen der Vorstellungen sind. Die Vermögen, welche dem Geistesleben Beziehungen und Formen verleihen, sind das Tontalent, das der Geisteswelt die Form der Töne, der Witz, der ihr die Form des Contrastes, das Constructions- und Ordnungstalent, die ihr die Form der physischen Beziehungen, das Nachahmungstalent, das ihr die Form der äußeren Zeichen, und das Sprachtalent, das ihr die Form der Worte gibt. Die Talente sind die Kunsttriebe des Menschen. Sie wirken instinktmäßig. Wie der Mensch Raum und Zeit schauen muß, weil er Raum- und Zeitvermögen hat, so muß das große Tontalent seine Gedanken und Gefühle in Tönen darstellen 2c. Nur muß der Mensch dabei, ungleich den Thieren, noch „lernen" d. h. die Talente entwickeln und mit den anderen Geistesvermögen in Harmonie setzen. Die Talente sind, wie alle Geistesvermögen, bei verschiedenen Menschen in verschiedener Größe vorhanden, in einer Größe und Stärke, welche die Erziehung entwickeln, die sie aber nicht überschreiten kann. Ohne gehörige Größe und gehörige Entwicklung der Talente bleibt das Seelenleben, der Außenwelt gegenüber, stumm: wer nur geringes Sprachtalent besitzt, der kann selbst seinen tiefen Gefühlen und großen Gedanken nur schwer Worte geben und der wird das lexicalische Moment der Sprache auch bei der tiefsten grammatischen Kenntniß nicht besiegen. Doch geben die Talente nur die Formen und vermögen deshalb auch bei entschiedener Größe ohne große Gedanken und Gefühle keine genialen Thaten hervorzubringen: das größte Sprachtalent wird sich bei Mangel an großen Gedanken und Gefühlen nur in oberflächlichen Wortströmen ergießen. —

4. Die Resultate der Beobachtungsvermögen verarbeiten die höheren Denkvermögen zu ihrem Eigenthum, indem sie mittelst Anziehung des Gleichen und Abstoßung des Ungleichen aus mehreren Vorstellungen einen Begriff bilden, Begriffe dann mit Begriffen oder mit Vorstellungen zusammenstellen und also Urtheile aussprechen, und endlich von zwei Urtheilen ein drittes erzeugen lassen, einen Schluß ziehen. Das Leben der Begriffe, Urtheile und Schlüsse ruht also auf dem Leben der Vorstellungen und ist um so vollkommner, je vollkommner die ursprünglichen Vorstellungen gebildet und aufbehalten wurden, um so unvollkommner aber, je weniger es in einer lebendigen Vorstellungswelt eine feste Basis findet.

Die Begriffe — genannt vom betastenden Begreifen — erfassen das Wesen, die Substanz einer Sache. Die Begriffe sind die Organe des Gedankenorganismus. Ohne Begriffe kein Gedankensystem. Alle Erkenntniß, sofern sie wahrhaft Gedanke, Glied des Gedankenorganismus werden soll, muß zum Begriff entwickelt sein. Die Begriffe können entweder einfach sein d. h. nicht in Merkmale zerlegbar, wie „gelb", oder zusammengesetzt, aus Merkmalen bestehend, wie „Gold"; unter einander: — Einzelbegriffe, z. B. Napoleon, oder Artbegriffe, oder Gattungsbegriffe; — coordinirt, wie Löwe, Pferd, und subordinirt, wie Säugethier, Hund; — disparat, vollständig verschieden von einander; conträr, trotz der Verschiedenheit noch mit einem gemeinsamen Merkmal versehen; contradictorisch, wo der eine absolut verneint, was der andere bejaht; coordinirt, von gleiche Gattung; subordinirt, einer dem andern untergeordnet ꝛc. Die Erfassung des Begriffs durch seine Merkmale ist die Begriffsbestimmung, die Definition.

Begriffe sind die synthetischen, Urtheile die analytischen Erkenntnißacte. Ist das Begreifen ein Zusammenstellen und Zusammenfassen von Vorstellungen; so ist das Urtheilen ein Auseinanderlegen, Zergliedern von Begriffen, von zusammengesetzten Vorstellungen. Beziehen, Unterscheiden und Verbinden von Begriffen mit Begriffen und von Begriffen mit Vorstellungen nach ihrer Gleichheit und Verschiedenheit, heißt Urtheilen. Im Urtheil gibt es drei Verhältnisse des Denkens: das des Prädicates zum Subject, das des Grundes zur Folge und das der Theile zum Ganzen. Dem gemäß und analog gibt es drei Arten von Urtheilen: 1) kategorische, rein aussagende: „der Mensch ist ein vernünftiges Wesen;" 2) hypothetische, bedingende: „wenn es regnet, wird es naß"; 3) divisive Urtheile: „das poetische Kunstwerk ist entweder episch, oder lyrisch, oder dramatisch."

Das Schließen ist Erkenntniß der Grund- und Folgeverhältnisse, in welchen die Urtheile mit einander stehen. Das Bilden von Schlüssen ist ein Zeugungsact: zwei verwandte Urtheile assimiliren sich und zeugen ein drittes, das die Natur beider Aeltern an sich trägt. Jeder Schluß muß daher aus drei Urtheilen bestehen, aus einem Obersatze, Untersatze und Schlußsatze. Wie drei Arten von Urtheilen, so gibt es auch drei Arten von Schlüssen. a) Der kategorische Schluß zieht nach dem Gesetz der Identität und des Widerspruchs aus den Prämissen die Conclusion und seine Grundregel heißt: Weil ein Prädicat vom Ganzen gilt, gilt es auch vom Einzelnen, und weil ein Prädicat im Widerspruch steht mit dem Ganzen, so widerspricht es auch dem Einzelnen. Z. B. Alle Menschen sind sterblich; Cajus ist ein Mensch; Also ist Cajus sterblich. b) Der hypothetische Schluß zieht nach dem Gesetz des Grundes und der Folge aus den Prämissen die Conclusion, und sein Grundgesetz heißt: Mit der Bedingung ist das Bedingte gesetzt und mit dem Bedingten die Bedingung aufgehoben. Z. B.

Wenn der Verbrecher gesteht, so wird er bestraft.

Der Verbrecher gesteht.	Der Verbrecher gesteht nicht.
Also wird der Verbrecher bestraft.	Also wird der Verbrecher nicht bestraft.

c) Der divisive Schluß vollzieht sich vermittelst des Verhältnisses der Form eines Ganzen zu der Allheit seiner Theile und zerfällt in den conjunctiven und disjunctiven. Der conjunctive schließt nach dem Gesetz: Wovon alle Merkmale eines Begriffs gelten, das gehört in die Sphäre dieses Begriffs; wovon aber nur eines dieser Merkmale gilt, das gehört auch nicht unter diesen Begriff. So schließt der Botaniker, wenn er die Pflanze bestimmt. Der disjunctive Schluß ist die Induction und kann unter kategorischer wie unter hypothetischer Form vorkommen. Das Gesetz für seine kategorische Form ist: Was von den Theilen einer Sphäre gilt, das gilt auch von dem Begriff selbst, in dessen Sphäre diese Theile stehen; und für die hypothetische Form: Wenn alle Folgen eines Grundes stattfinden, so findet dieser selbst statt; findet hingegen nur eine nicht statt, so findet auch der Grund nicht statt. Ein Beispiel der Induction ist:

Das Sonnensystem besteht aus der Sonne und den Planeten Mercur, Venus ꝛc.; — Mercur bewegt sich von Abend gen Morgen um die Sonne, Venus in derselben Richtung ꝛc.; — Alle Planeten bewegen sich von Abend gen Morgen um die Sonne.

Da mit Begriffen, Urtheilen und Schlüssen die Welt und die Verhältnisse des Lebens aufgefaßt werden, so kommt's wesentlich darauf an, daß dieselben, vorbereitend schon im zweiten Kindheitsalter, vorzüglich

aber im Jünglingsalter eingeübt und allseitig ausgebildet, daß also Begriffe entwickelt, Ursachen von den Wirkungen aus und Wirkungen von den Ursachen aus verfolgt und die Grundformen der Schlüsse lebendig gemacht werden. Natürlich dürfen diese Uebungen nicht über dem geistigen Horizonte des Zöglings liegen, — er würde sonst durch dieselben nur gedankenlos gemacht und vom Denken abgeschreckt werden. Andrerseits aber sollen sie auch nicht zu sehr erleichtert werden: das rein Geistige wird um so fester und kräftiger, mit je größerer Mühe und Arbeit es gewonnen wird, — nur durch Steigen lernt man steigen, und nur durch mühevolle Erarbeitung des Geisteslebens wird das leichtsinnige Aburtheilen über Das, was noch außerhalb des Zöglings Sehkreise liegt, verhütet. Wird aber nur das, aber auch das verlangt, was der Zögling leisten kann und wird Schritt für Schritt im Begriffebilden 2c. vorwärts gegangen; — werden immer und überall nur solche Begriffe gebildet, die in der Wirklichkeit ihre Basis haben, nie solche, die abstract in der Luft schweben und die, eingeübt, nur leere Schwätzer bilden; — wird immer und überall darauf gedrungen, daß der Zögling seine Begriffe 2c. an der Wirklichkeit und an der Erfahrung selbst prüfen und sich gewöhnen muß, die größte Vorsicht bei diesen Operationen anzuwenden, nie nach Belieben von einem Gedankengange zum andern zu springen und dem richtigen Gedanken stets den richtigen und genau bestimmten Ausdruck zu geben: dann wird die Verstandeswelt naturgemäß entwickelt.

Begriffe, Urtheile und Schlüsse sind Producte der Denkvermögen im Menschengeiste: Vergleichungs- und Schlußvermögen, oder Scharfsinn, der mit schneidender Schärfe trennende Verstand, und Tiefsinn, der zum Anfange und Ursprunge, zu den wahren Triebfedern der Dinge hinabsteigt, — heißen die Geistesorgane, welche mit eben der Nothwendigkeit, mit der der Mensch spricht, ißt 2c., Begriffe, Urtheile und Schlüsse bilden. Begriffe, Urtheile und Schlüsse, Scharfsinn und Tiefsinn, werden nicht durch die Vorstellungen geschaffen, sondern nur geweckt und in's Leben gerufen, nur in lebendige Wechselbeziehung mit der Außenwelt gebracht und dadurch zugleich in sich selber ausgebildet. Sie sind im Geiste, mögen sie geweckt sein, oder nicht. Und wären sie nicht ursprünglich in ihm, sondern kämen sie von Außen, so wäre ihre Aufnahme in das innere Geistesleben schlechthin unmöglich, denn nur Gleichartiges kann sich verbinden und vereinen. Aber nicht bloß, weil die Geistesvermögen prädestinirt sind, Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu schaffen, begreift, urtheilt und schließt der Mensch; sondern weil zugleich die Weltdinge in Begriffen, Urtheilen und Schlüssen auf den Geist eindringen, weil ähnliche Vorstellungen sich wiederholen, weil

einzelne Merkmale durch geringeres oder stärkeres Hervortreten an einem Gegenstande sich vom Begriffe trennen, und weil in der Natur Gruppen von ähnlichen Dingen erscheinen, — auch darum begreift, urtheilt und schließt der Mensch. Begriff, Urtheil und Schluß entstehen aus innerer Nothwendigkeit des Geistes und der Weltdinge; — immer aber müssen sie in der Wirklichkeit basiren und nie dürfen sie weiter gehen, als die Welt der Vorstellungen reicht. Auf Vorstellungen und auf Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, die aus jenen gezeugt sind, beruht alle menschliche Verstandeskenntniß. Die Erkenntniß selbst geben die Vorstellungsvermögen, die Form Vergleichungs- und Schlußvermögen. Nur wenn sie sich mit einander erfüllen, haben sie wahrhaft objectiven Werth. „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer" — hat schon Kant gesagt. Je nachdem daher die einen über die anderen in einem Geiste überwiegen, oder einzelne empirische oder rationelle Vermögen größer und thätiger bei ihm sind, hat derselbe einen praktischen oder theoretischen, einen mathematischen oder juristischen rc. Verstand.

Denn Verstand heißt im Allgemeinen die Thätigkeit der theoretischen, d. i. der Vermögen des Geistes, die Begriffe, Urtheile und Schlüsse bilden. Der Verstand begreift, urtheilt und schließt; die allgemeine Form des verständigen Denkens ist der Satz. — Erfaßt der Verstand und fixirt er im Verein mit den empirischen Geistesvermögen einen Gegenstand, um ihn nach seinen einzelnen Seiten kennen zu lernen und diese zu unterscheiden, zu vergleichen und zu einen, so beobachtet der Mensch. — Auch die Erfahrung ist das Resultat des verständigen und beobachtenden Denkens: sie beruht auf der Gewißheit der Thatsachen und auf dem klaren Urtheil über deren Verknüpfung. Auf Erfahrung aber basirt alles Wissen der Denkwelt.

Der Weg in der Erkenntniß geht demnach von der Anschauung zur Vorstellung und von der Vorstellung zu Begriff, Urtheil und Schluß. Alles Erkennen fängt vom Was an, geht zum Wie fort und endet im Warum. Nur auf diesem Wege gelangt der Mensch zu Gedanken, und nur wenn er ihn selbst zurücklegt: Gedanken können dem Menschen nicht gegeben werden; er muß sie sich selbst schaffen. Wie dem Menschen das Blut nicht gegeben werden kann, sondern wie die Verdauungsorgane den Nahrungsstoff in Blut umwandeln müssen und in um so besseres und vollkommneres Blut umarbeiten, je kräftiger sie sind: so muß der Geist erst die Anschauungen und Erfahrungen in Geistesblut, in Gedanken umwandeln; und er wird um so mehr Erfahrungen rc. machen müssen, um Gedanken daraus zu erzeugen, je weniger schlagend und genau

die einzelnen Erfahrungen gemacht wurden, im Allgemeinen aber um so mehr Gedanken erhalten, je mehr Erfahrungen er macht, obschon auch, nach der Individualität, der Eine nur wenig Thatsachen bedarf und aus ihnen eine Fülle von Gedanken herausarbeitet, indeß der Andere bei Aufnahme von vieler Nahrung doch kein kräftiges und gesundes Blut daraus zu erzeugen vermag.

21.

Die Entwicklung der Gefühle.

Das Gefühl ist der Inhalt des persönlichen Seelenlebens. Mit dem Denken verglichen, ist seine Thätigkeit passiv: das Schlußvermögen schließt durch eignes Thun, der Glaube wird von seinem Gegenstande erfaßt; das Denken begreift, das Gewissen wird ergriffen; das Denken schließt die sinnliche Welt auf, dem Gefühl wird die übersinnliche Welt erschlossen; die Sprache des Denkens ist das Wort, das bestimmte und bestimmende, — Tagesleben; die Sprache des Gefühls ist der Ton, der unbestimmte, in das Nachtleben des Geistes einführende. Durch das Denken nimmt der Mensch die Welt in ihrer Bestimmtheit und mit ihren Bestimmtheiten in sich auf; das Gefühl lehnt ihn an das Herz der Welt, an das All an. Das Denken ist die spezifisch männliche, das Gefühl die spezifisch weibliche Potenz des Menschengeistes.

Die Gefühle entwickeln sich zum Leben, wenn sie gereizt werden. Dieser Reiz kann 1) die Gegenwart eines für die Gefühlsvermögen geeigneten Gegenstandes sein: die Wunder der Natur beseelen die Idealität mit dem Gefühl des Erhabenen; treten dem Kinde Thätigkeiten des Wohlwollens, des Gewissens, der Ehrfurcht 2c. entgegen, so werden auch in ihm Wohlwollen, Gewissen und Ehrfurcht geweckt. Das Beispiel hat den mächtigsten Einfluß auf Entwicklung der Gefühle und auf die Richtung derselben. Lebendiges Leben im Allgemeinen, lebendig schöne Form, lebendig große That, lebendige Muster und Vorbilder sind die wahrhafte Nahrung der Gefühle. Die Gefühle werden 2) gereizt durch Vorstellungen von Gegenständen, die von Natur zur Erregung der Gefühle geeignet sind: die Vorstellung von Nothleidenden erweckt das Wohlwollen. Richtige Vorstellungen wecken richtige Gefühle. Doch wächst die Stärke des Gefühls nicht mit der Stärke der Vorstellungen: je mehr ein Gegenstand theoretisch zergliedert wird, um so mehr vermindert sich das Gefühl. Je lebhafter und anschaulicher aber die Vorstel-

lungen sind, um so mächtiger wirken sie auf die Gefühle. Auch gedeihen die Gefühle um so weniger, je mehr man sie durch Befehle, Versprechungen, Drohungen und Strafen erzwingen will. 3) Endlich können die Gefühlsvermögen durch innere Erregung ihrer Organe thätig werden: ohne daß wir wollen, fängt das Gewissen rc. zu sprechen an.

Sobald ein äußerer oder inner Reiz auf das Gefühlsorgan eintritt, wird dasselbe erregt. Die Regung ist die unmittelbarste, erste, aber auch noch schwächste Thätigkeit der Gefühlsorgane, dieselbe, die in der Denkwelt „Empfindung" heißt. Die Regung ist so verschieden, so verschiedenen Geistesorganen sie angehört: Regung der Ehrfurcht, des Gewissens, der Hoffnung, des Glaubens rc. Die Stärke derselben hängt von der Stärke der Einwirkung, besonders aber von der Stärke des Gefühlsvermögens und von der individuellen Beschaffenheit des jedesmaligen ganzen Gefühlszustandes ab: dieselben Reize rufen nicht nur in verschiedenen Menschen, sondern auch in demselben Menschen zu verschiedener Zeit verschiedene Regungen auf.

Wird dieselbe Regung oftmals wiederholt, so wird sie lebendiges, eigenthätiges Eigenthum des Geistes — Gefühl. Von der Regung gehen alle Gefühle aus. Wie die erste Erregung und dadurch die erste Regung, so das später aus der Regung hervorgewachsene Gefühl. Vom ersten „Eindruck" hängt Vieles, Alles ab: ist die Regung eine falsche, so ist es auch das daraus hervorgehende Gefühl. Das Gefühl — dasselbe was in der Denkwelt „die Vorstellung" ist — ist so verschieden, wie verschieden die Regungen waren, denen es entstammt: Gefühl des Wohlwollens, des Gewissens, der Idealität, des Glaubens rc.. Keines dieser Gefühle fällt mit dem anderen zusammen, kann auch nicht durch die Reize, von denen das andere genährt wird, erzogen und entwickelt werden: Reize, die das Wohlwollen erregen, erregen als solche nicht die Ehrfurcht rc. Das einzelne Gefühl ist um so stärker und lebendiger, je öfter es bereits lebendig war, je lebendigeren und kräftigeren Gefühlsvermögen es angehört und je mehr verwandte Gefühle bereits zu seiner Stütze im Geiste leben; Gefühlszerfahrenheit aber wird in den Geist hineingebildet, wenn bereits zur Entwicklung anderer Gefühle fortgegangen wird, ehe die früheren gehörig ausgewachsen sind, oder wenn zu verschiedene Gefühlsreize zu gleicher Zeit auf den Geist eindringen. Nach denselben Gesetzen, wie sich die Gefühle an einander gliedern, wecken sie auch: ähnliche, entgegengesetzte, in Zeit und Raum zugleich auftretende und die Gefühle der mächtigsten Geistesorgane verbinden und wecken sich einander. — In seiner Entwicklung selbst stellt sich das Gefühl entweder als Zu- oder Abneigung dar, je nachdem es

mit seinem Gegenstande verwandt oder nicht verwandt ist und denselben daher bejaht oder verneint. Die Neigung ist „die Aufmerksamkeit“ der Gefühlswelt: sie ist so vielfältig, so vielfältige Gefühlsorgane im Geiste existiren; sie kann daher auf das Höchste und auf das Niedrigste gehen und so sich steigern, daß sie, positiv, als Wunsch, Verlangen und Sehnsucht, negativ als Ekel, Abscheu und Widerwille auftritt. Entwickelt wird sie, wenn dem Gefühle stets die ihm verwandten Gegenstände gebracht werden, wenn das Gefühl nicht über seine Kraft hinaus angespannt wird, wenn es nicht unstät von einem Gefühl zum anderen geht, bevor sich das erste fest und lebendig entwickelt hat. Unterdrückt wird die vorhandene, wenn ihr jeglicher Reiz entzogen wird, wenn das Interesse vom Gegenstande der Neigung durch einen stärker interessirenden Gegenstand weggezogen wird, wenn Wille und Gedanke zum Herrscher über die Neigung gemacht wird, wenn die entgegengesetzte Neigung soviel als möglich gepflegt wird: durch Worte aber und durch Strenge wird die Neigung nicht unterdrückt, sondern hervorgerufen — nitimur in vetitum, semper cupimusque negata. — Hat die Neigung das Gefühlsorgan vielfach zu seinem Gegenstande hingezogen und ist das Gefühl durch oftmalige Thätigkeit so lebendig geworden, daß es im Geiste unverlierbar ist, so heißt es Gesinnung, — dasselbe Geistesleben, welches in der Denkwelt das „Gedächtniß“ ist, die Beharrungskraft der Gefühle: religiöse Gesinnung, politische Gesinnung 2c. Die Größe, Kraft und Stärke der Gesinnung ist neben vielfacher Uebung desjenigen Vermögens, dessen Thätigkeit zur Gesinnung werden soll, wesentlich von großen Gefühlsorganen abhängig, denn je größer und stärker die Geistesvermögen, um so weniger verschwindet der einmal von ihnen aufgenommene Gegenstand, — und durch das Temperament bedingt: der Sanguiniker wird leicht, aber nicht lange, der Phlegmatiker schwer, aber dauernd erfaßt 2c.

Die höchste und lebendigste Entwicklung und Erregung des Gefühls ist der Enthusiasmus, zu dem das Gefühl, besonders das der Ehrfurcht, des Glaubens, der Hoffnung, des Wohlwollens, der Idealität 2c. vorzüglich dann wird, wann die Geistesvermögen dieser Thätigkeiten in einem Geiste besonders groß angelegt sind und wenn dieselben zugleich die Denkvermögen dieses Geistes überragen. Der Enthusiasmus ist „die Einbildungskraft“ der Gefühlswelt, — das Glühen der Seele, — furor divinus im Menschengeiste. —

Das Gefühl tritt also als Regung, als eigentliches Gefühl und als Enthusiasmus auf: Steigerungen, die jedem Gefühlsvermögen eignen oder eignen können, aber nicht besondere Gefühlsvermögen selbst

sind. Die Gefühlsvermögen, als Grundlagen des lebendigen Geistes und als die Keime aller aufblühenden Gefühle, sind entweder Persönlichkeits- oder Abhängigkeitsgefühle.

Die Persönlichkeitsgefühle verleihen dem Menschen das Bewußtsein von dem Werthe seiner Person und treten als Festigkeit und als Selbstgefühl auf. Sie schaffen den tenax propositi vir, den Mann der Bestimmtheit, der Kraft, der Beständigkeit, der Ausdauer, — den Charakter. Körper hart, Herz weich, Kopf gerade, so geht der Mann von Charakter, der Stetsderselbe, — wie der Verfasser des Demokrit sagt — in gerader Linie, wie ein Sonnenstrahl, und bleibt ruhig, wie die Luft auf den Gipfeln der Alpen, wenn unten Gewitter und Stürme toben. Der Charakter erst macht den Menschen ganz und den ganzen Menschen. Und ganze Menschen braucht die Welt, vorzüglich die Welt auch, zu der das Gymnasium vorbereitet. Kein Erzieher soll deshalb das Wort, das F. Buxton an seinen studirenden Sohn richtete, vergessen: „Laß das Dein erstes Studium sein, der Welt zu zeigen, daß Du nicht von Holz und Stroh bist, sondern daß etwas Eisen in Deiner Natur steckt." Ruhe und Leidenschaftslosigkeit, Sparsamkeit im Gebieten und Verbieten, wenig Worte und viel That, eigene Festigkeit und Bestimmtheit, eigene Sicherheit und eigener Gehorsam des Erziehers gegen das Gesetz, und dann Respect vor der persönlichen Berechtigung auch des Knaben: das sind die Bedingungen, unter denen ein Character aufwächst und auswächst.

Jedoch sind Festigkeit und Selbstgefühl nur die formelle Seite des Characters. Seinen Inhalt erhält der Character von den Abhängigkeitsgefühlen: ohne die Abhängigkeitsgefühle wird die Festigkeit Halsstarrigkeit und Eigensinn, und das Selbstgefühl Stolz und Hochmuth. Festigkeit und Selbstgefühl sind nur dann sittlich, wann sie sich mit Menschen- und Gottliebe in Harmonie setzen und mit dem Großen, Wahren, Schönen und Guten erfüllen; und die Abhängigkeitsgefühle sind wiederum nur soweit wahr, als sie das Selbstgefühl in sich aufnehmen und von der Festigkeit gestützt werden.

Die Abhängigkeitsgefühle sind:

1. Sinnliche Gefühle: Beifallsliebe und Vorsicht. Auf den Werth der ersteren zeigt das Wort: „Jeder gilt so viel, als sein Ruf bedeutet." Den Werth der zweiten spricht Chilon aus: „Der Junge erlaube nicht, dem Verstande voran zu eilen." Vor den Extremen warnt Menander, wenn er sagt: „Von Dir selber ließ keine Lobrede vor," und Sokrates, wenn er die Weisung gibt: „Schwätzern und Verläumdern leihe Dein Ohr nicht, denn wie sie Anderer Geheimnisse

Dir entdecken, so werden sie auch Anderen offenbaren, was Du gesprochen hast."

2. Das ästhetische Gefühl, die Idealität, ist gleichfalls ein ursprüngliches, angebornes Gefühl. Poeta nascitur, non fit. Es offenbart im Einzelwesen die Gattung und zwingt diese Offenbarungen in Stein oder Farbe, in Ton oder Wort darzustellen. Je nach der Verschiedenheit der mit der Idealität zugleich thätigen Geistesvermögen und der innern Verhältnisse zu den stofflichen Darstellungsmitteln, gliedert sich die Kunst zu Künsten: zur bildenden Kunst = Form der Anschauung im Raum; thätige Geistesvermögen: Idealität mit Constructionstalent und Schwersinn, oder Farben- und Gestaltensinn; — zur Musik = Form des Gefühls in der Zeit; thätige Geistesvermögen: Idealität, Ton- und Zeitsinn; — zur Poesie = Form des Gedankens in der Sprache; thätige Geistesvermögen: Idealität, Vergleichungsvermögen, Wohlwollen, Gewissen 2c.

3. Die sittlichen Gefühle sind Gewissen und Wohlwollen. Liebe und Gewissenhaftigkeit bilden das Fundament der Moral. Liebe und Gewissen können nicht angelernt werden. Sie sind im Menschen als eigene, angeborene Geistesvermögen. Die Intelligenz ist nicht die Quelle der Moral: ohne Liebe und Gewissen wird sie die Dienerin aller Laster und vertheidigt sie das Niederträchtigste und Gemeinste, wie das Edelste und Schönste gleich sehr mit Gründen. — Wohlwollen, Liebe, ist der unerschöpfliche Quell in unermüdlicher Thätigkeit für das Wohl Anderer. Das Christenthum hat die Liebe in's Centrum der Sittlichkeit gestellt: „Du sollst lieben Gott, Deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüth und von allen Deinen Kräften. Dies ist das vornehmste und erste Gebot. Das andere aber ist dem gleich: Du sollst Deinen Nächsten lieben, als Dich selbst." Die Analyse der Liebe gibt Paulus: „Die Liebe ist langmüthig und freundlich; die Liebe eifert nicht; die Liebe treibt nicht Muthwillen; sie blähet sich nicht; sie stellet sich nicht ungeberdig; sie suchet nicht das Ihre; sie lässet sich nicht erbittern; sie trachtet nicht nach Schaden; sie verträget Alles, glaubet Alles, hoffet Alles, duldet Alles." — Die Liebe allein aber würde sich, ohne Unterschied, für Andere aufopfern. Darum ist ihr die göttliche Polizei im Menschengeiste, das Gewissen, hinzugefügt. Das Gewissen ist das Gewisseste von allem Gewissen, die Nabelschnur, die uns mit Gott verbindet, das Tugend-, Gerechtigkeits- und Wahrheitsgefühl. Es stellt jeder Geistesthätigkeit ihre Grenze, innerhalb deren sie sich ausdehnen kann und muß, deren Ueberschreitung aber wie deren Nichtausfüllung zum Unrecht wird. Es verleiht dem Worte Wahr-

heit, dem Urtheil Unpartheilichkeit und der That Mäßigung. Bei wem Gewissen groß, der übt Gerechtigkeit ohne Ansehen der Person und der Verhältnisse. Bei wem Gewissen klein, bei dem gilt das Wort: „Jeder Mensch hat seinen Preiß," denn ist neben kleinem Gewissen Erwerbtrieb bei ihm groß, so kann er durch Geld, bei großer Beifallsliebe durch Ehrenstellen gekauft werden. Der Kanon des Gewissens ist: „Alles was ihr wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihnen auch." Das Ideal der Moral im Allgemeinen: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist."

4. Die religiösen Gefühle verbinden den Menschen mit Gott, die Erde mit dem Himmel. — Der Glaube ist eine für sich selbstständige und von allen anderen verschiedene Geisteskraft. Glaube ist nicht Resultat der Denkwelt: wenn Denken den Glauben zeugte, müßten die denkendsten Menschen die gläubigsten sein; diesem Schluß widerspricht jedoch die Erfahrung. Eben so wenig ist Glaube Folge der Idealität: die größten Dichter sind als solche nicht schon die gläubigsten Menschen. Der Glaube ist ein eigenes und eigenthümliches Gefühl — unmittelbare Gewißheit, Wissen von Dem, was nicht durch Verstandesgründe bewiesen ist, Fühlen der Wahrheit. Der Glaube ist Erfahrung — innere, Herzens-, Geistes-, Gotteserfahrung. Der Glaube ist prophetische Begeisterung, aus der Gott herausredet, Be- und Umgreifen des Geisterreichs. Durch den Glauben wachse ich in das Geisterreich ein. — Auch die Hoffnung ist ein Grundgefühl im Leben des menschlichen Geistes. Die Hoffnung organisirt die Endlichkeit in die Ewigkeit hinein. Darum hofft der Mensch und keine Verstandesargumente können ihm die Objecte die er hofft, entreißen. Der Mensch lebt von Hoffnung.

„Die Hoffnung führt ihn in's Leben ein,
Sie umflattert den fröhlichen Knaben,
Den Jüngling begeistert ihr Zauberschein,
Sie wird mit dem Greis nicht begraben:
Denn beschließt er im Grabe den müden Lauf,
Noch im Grabe pflanzt er die Hoffnung auf."

Aus der Hoffnung geht der Begriff der Zukunft hervor und trägt den Geist in wachsenden Progressionen in die Unermeßlichkeit einer ewig dauernden Zeit hinaus; die Hoffnung wird also zur Hoffnung auf ein ewiges Leben. Den Glauben an ein ewiges Leben hat Gott dem Menschen mit in's Dasein gegeben: darum ist auch nicht zu fürchten, daß er durch die Skepsis des Verstandes der Menschheit entrissen werden könnte. Leben ist Athem des Urgeistes, Sprache Gottes; Menschengeist

ist aus Gottesgeist, — das Sonnenlicht, das die Sonne ist und doch erst von der Sonne ausgeht; Göttlichkeit ist meines Geistes Name, und Werden und immer Werden in Ewigkeit seines Wesens Wesen: das ist die Sprache der Hoffnung. — Das Gottgefühl treibt den Menschen, sich vom Unbedingten, Alles Bedingenden, von Gott abhängig zu fühlen und sein Leben also im Gottleben aufleben zu lassen, daß alles Fühlen Liebe zu Gott, alles Denken Andacht in Gott und alles Wollen Hingebung an Gott wird. Wohl kommt auch das Denken in seinem Schließen von Wirkung auf Ursache als Abschluß seiner Schlußreihen zur Ursache der Ursachen; aber die innige Hingabe, die innere Erregung, die Anbetung Gottes, die oft dem Einfältigsten am tiefsten eignet, ist Resultat einer von allen anderen verschiedene Gefühlsthätigkeit. Herzensinstinct, nicht Verstandesthätigkeit ist die Heimath, in der Gott geboren wird. Im Grunde des Menschengeistes, im Gefühl des Geistes, ist Gott. Hier auch wird er erschaut. Nur Gott im Gefühl faßt Gott. —

Alle Gefühle — die Persönlichkeits- und die Abhängigkeitsgefühle, — müssen in Harmonie mit und unter einander erzogen werden. Fehlerhaft ist es, ein einzelnes Gefühlsvermögen auf Kosten der anderen auszubilden oder sogar zum Alleinherrscher zu machen. Oft wird von Aeltern und Lehrern die Beifallsliebe mit ihrem Gefolge, dem Ehrgeize, so sehr in das Centrum des Geisteslebens gerückt, daß die höheren Motive, religiöses Gefühl, Ehrfurcht, Wohlwollen und Gewissenhaftigkeit beim Thun gänzlich zurücktreten und immer und überall nur auf Erregung und Befriedigung des Ehrgeizes hingearbeitet wird: bewahre sich das Gymnasium vor dem Einstimmen in diesen Ton und wirke es vielmehr darauf hin, daß aller wahrhafte Lohn in der Freude und Befriedigung der That selbst gefunden wird und daß sich sein Zögling bei allem Thun der Mangelhaftigkeit menschlicher That bewußt bleibt. Oft wird in der Erziehung durch einseitige Betonung des Wohlwollens die Entwicklung der Gewissenhaftigkeit vernachlässigt: hüte sich der Erzieher, eine allgemeine Liebesseligkeit und Empfindelei zu loben und jede Handlung, die aus dem sogenannten „guten Herzen" kommt, hoch zu heben, auch wenn sie vor dem Richterstuhle des Rechtes und der Pflicht nicht zu bestehen vermag. Oft und vorzüglich in den „höheren Ständen" wird durch einseitige Cultur des ästhetischen Gefühls Wahrheit und Recht, Liebe und Gott vergessen und die Schönheit als absolutes Maß hingestellt, nach dem alles Denken, Fühlen und Thun beurtheilt werden soll: grabe der Gymnasiallehrer darum besonders seinen Zöglingen tief ein, daß die Idee der Schönheit nur in Harmonie mit der Idee des Wahren und

Guten berechtigt ist und daß alle Gefühle als ihren Lenker und Leiter die Vernunft anerkennen müssen.

Denn die Vernunft vernimmt in allem Dasein das Wesenhafte, das Ewige, das Göttliche. Die Vernunft ist das Beste im Menschen: „der Vernunft gehorchen und Gott gehorchen, ist einerlei", sagt Plutarch. Und Leibnitz: „Der Vernunft Hohn sprechen ist ein Leichtsinn ganz neuer Art, der den vergangenen Zeiten unbekannt war. Wider die Vernunft declamiren heißt, sich gegen die Wahrheit empören, denn die Vernunft ist eine Zusammenkettung der Wahrheiten. Die Vernunft unwürdig behandeln wollen heißt, sich selbst und sein Bestes nicht achten." Die Vernunft erfaßt Jegliches und Alles als Glied Gottes — im Endlichen das Unendliche. Sie selbst ist aber nicht ein abgesondertes und isolirtes Vermögen des menschlichen Geistes; sie ist die vereinte und harmonische Thätigkeit aller Denk- und Gefühlsvermögen; sie ist Verstand und Glaube in Einem. Auch schafft die Vernunft nichts aus sich: sie setzt das durch die Erfahrung erworbene Wissen und die durch inneres Erleben erlangten Gefühle voraus und schaut in und mit diesem Wissen und diesen Gefühlen die Verbindung der Wahrheiten untereinander, und ihre Einheit, die Ideen. Die Ideen sind das Product der vereinten, harmonischen Thätigkeit der Denk- und Gefühlsvermögen des menschlichen Geistes: die Idee der Liebe das Product der vereinten Thätigkeit von Denken und Wohlwollen; die Idee der Schönheit das Product der vereinten Thätigkeit von Denken und Idealität 2c. 2c. Sie sind aber zugleich auch objectiv, ja objectiver als die Gegenstände, die der Menschengeist durch das Auge sieht, weil sie das einzige wahrhaft Reale und Wesenhafte sind: der Mensch trägt Welt und Gott als Kern in seinem Geiste, und Gott ist in allem Sein und Denken Ein und Derselbe, in der menschlichen Vernunft wie in der Welt real gegenwärtig, — darum erkennt die menschliche Vernunft in den Ideen die objective Wahrheit. Die Ideen sind die allem Dasein zum Grunde liegenden Urbilder, die göttlich treibenden Lebensbilder und Lebenskräfte der Welt. Erst bei den Ideen kann darum auch von wahrhaftem „Erkennen" die Rede sein: Erkennen, altdeutsch arkannjan, verwandt mit kunni d. i. Zeugung, Gattung, Verwandtschaft, Bekanntschaft. Erst wo der Geist eine Idee erschaut und von ihr aus alle ihre Erscheinungen vor ihm klar werden, erkennt er: das Erkennen ist der Proceß der Vernunft. Alle Ideen aber haben ihren Mittelpunkt in der Idee der Wahrheit, in der der Mensch das Währende, das Wirkliche erkennt, — in der Idee der Freiheit, nach der jegliches Wesen kraft seines Eigenseins nur dem Machtgebote seines Selbst gehorcht, — in der Idee des Guten, die

das setzt, was Gott (Gut) und Gottes ist, — und in der Idee der Schönheit, die Gott durch das Einzelsein hindurch scheinen läßt. Dieser Ideen Wahrheit und Grund aber ist die Idee der Ideen, Gott, — die Uridee, die jedes bewußte Individuum, freilich nach seiner Weise und seiner Organisation gemäß, anerkennen muß, des Menschen Nächstes, weil seines Grundes Urgrund, sein tiefster Schwerpunkt.

Hier auch liegt der Erziehung, vorzüglich der Gymnasialerziehung Schwerpunkt. In das Reich der Ideen muß das Gymnasium seinen Zögling einführen. Die Idee gewinnt an Stärke d. i. an Ueberzeugungskraft, je öfter sie im Bewußtsein reproducirt und im Leben erprobt wird; jede Idee erregt immer wieder dieselben Denk- und Gefühlsvermögen und die Thätigkeit von denselben Denk- und Gefühlsvermögen erzeugt immer wieder dieselbe Idee: — das ist der Kanon, nach dem der Erzieher die Ideen im Geiste seines Zöglings auswachsen lassen kann. Himmel und Erde sind die Nahrungsmittel hierzu, — nicht aber in ihrer äußeren Erscheinung, sondern in ihrem inneren Zusammenhange, in ihrer Ordnung und Zweckmäßigkeit. Besonderes Nahrungsmittel ist noch die Geschichte als die Darstellung der die göttlichen Ideen darlebenden Menschheit. Das Nahrungsmittel aller Nahrungsmittel für die Vernunft aber ist Gott.

22.

Die Entwicklung des Triebes und des Wollens.

Jedes geistige Leben hat einen äußeren und einen inneren Factor und ist verschieden, je nachdem dieser oder jener der primitive, anregende ist: ist der äußere der Anfänger, so sprechen wir von Erkennen, ist der innere der Ursprung, so nennen wir die Thätigkeit Handeln. Im Handeln tritt das Subject zum Object hinaus um das Object zu sich zu machen oder ihm sein Gepräge zu geben. Handeln ist Darleben des Menschenwesens.

Die Voraussetzung alles Handelns ist der Trieb. Der Trieb treibt den Menschen, das Innere in das Aeußere umzusetzen. Der Trieb ist, wie Spinoza sagt, das Bestreben, mittelst dessen jedes Ding in seinem Sein zu beharren sucht, — eine Lebensaction. Darum ist der Trieb entweder ein Streben nach einer Verbindung mit der Außenwelt, um mit dieser sein Sein zu erfüllen, oder ein Kampf gegen ein Object, um die Schranke, die dieses dem Eigensein setzt, aufzuheben, — es ist

der Trieb entweder Lust oder Unlust, d. i. Appetit oder Ekel des Seelenlebens. Der Trieb ist „die Empfindung" und „die Regung" der Wollenswelt und erhält seinen Anstoß entweder von einem äußeren Reize, oder von der inneren Kraft des betreffenden Geistesvermögens. Verschieden kann der Trieb sein je nach den verschiedenen Geistesvermögen, denen er angehört: Geschlechtstrieb, Zerstörungstrieb, Erwerbtrieb ꝛc.

Steigert sich der Trieb durch oftmaliges Wiederauftreten, so wird er Begierde. Die Begierde ist der auf einen bestimmten Gegenstand gerichtete Trieb. Ist dieser Gegenstand ein dem Subjecte entsprechender, so ist die Begierde Begehren, Aufnehmenwollen des Objectes in das Subject; ist der Gegenstand hingegen ein dem Subject widersprechender, so ist die Begierde die gesteigerte Unlust, die nach Befreiung von dem drückenden Zustande trachtet, Abscheu. Die Begierde, „die Vorstellung" der Wollenswelt, ist um so kräftiger, je kräftiger die Triebe waren, aus denen sie hervorging und je öfter sie selbst schon wiederholt ward, einem je stärkeren Geistesorgane sie angehört und je mehr ihr verwandte Begierden bereits im Geiste lebendig sind, je stärker die Gefühle und Vorstellungen von dem Gegenstande der Begierde sind und je heftiger die Einbildungskraft bei dem Gegenstande erregt wird. Das Gefühl kann die Begierden erhöhen, macht sie aber zugleich zu Dienern eines Höheren. Die Denkvermögen werden durch die Begierde erregt und zur Aufsuchung der ihnen dienenden Objecte angestachelt: andrerseits aber wird durch die Stärke der Begierde die Wirkung der Denkvermögen geschwächt, indem ihnen die Umsicht sowie die Ruhe und Besonnenheit geraubt wird, die zu allem Erkennen gehören. Abwesenheit ihres Gegenstandes tödtet die schwache, entflammt die starke Begierde. Aehnliche, zugleich nach einem Gegenstande strebende Begierden verstärken sich; ähnliche Begierden, die verschiedene Gegenstände haben, schwächen sich; widerstreitende Begierden, die einerlei Object haben, schwächen sich. Geweckt werden die Begierden durch die Gegenwart derjenigen, mit denen sie ursprünglich vergesellschaftet waren, die also zu gleicher Zeit, an gleichem Orte entstanden, oder ihnen ähnlich, auch entgegengesetzt waren, — und durch Erweckung derjenigen Vorstellungen und Gefühle, welche mit dem Gegenstande der Begierde verbunden sind. Getödtet werden die Begierden durch ihnen widerstreitende Begierden, durch Begierden, die mächtig auf andere Gegenstände hinzielen, durch Entziehung der Reize, die sie hervorrufen, durch Unterdrückung der Einbildungskraft in Bezug auf die Begierde und deren Gegenstand, durch Wegwendung der Aufmerksamkeit von dem Gegenstande der Begierde und durch Erregung der höheren Denk- und Gefühlsvermögen, den Herren der Begierde.

Das die Begierde im Innern Treibende ist das Interesse — das ungetheilte sich Hinwenden zu dem Gegenstande der Begierde, „die Aufmerksamkeit“ der Willenswelt. Das Interesse beruht auf der Bedeutung, die ein Gegenstand an und für sich, und auf dem Werthe, den ich ihm nach meiner geistigen Individualität verleihe. Darum haben die Dinge ein verschiedenes Interesse, je nachdem das Interesse ist, das ich selbst zu ihnen hinzubringe. Es ist das Interesse um so lebendiger, je mächtiger der Gegenstand auf die Begierde eintritt, je größer das Geistesvermögen ist, dessen Thätigkeit zu dieser Begierde wird, und mit je stärkeren Vorstellungen und Gefühlen der Gegenstand der Begierde verbunden ist. Mit je lebendigerem Interesse aber eine Begierde verbunden ist und je öfter ihre Thätigkeit wiederholt wird, um so geläufiger wird diese ihre Thätigkeit, — sie wird Gewohnheit.

Gewohnheit, „das Gedächtniß“ der Triebe und Begierden, entsteht durch häufigere und längere Zeit dauernde Befriedigung von Begierden. Sie setzt also die Uebung d. i. die periodische Wiederholung der Reize voraus. Je öfter ein und derselbe Reiz den Geist zu einer Thätigkeit reizt, um so leichter wiederholt der Geist diese Thätigkeit. Je schwerer ein Gegenstand von den Geistesorganen verdaut werden kann, und je weniger ähnliche und verwandte Gegenstände der Geist bereits verdaut hat, um so öfter muß der Reiz an den Geist herantreten, um bleibendes Leben in ihm zu wecken. „Aller Anfang ist schwer.“ Wenn aber auch mit der ersten Thätigkeit des Geistes auf einen ersten Reiz nur erst der Anfang gemacht ist, und es des weiteren Reizes bedarf, um diese Geistesthätigkeit lebendig zu machen, so ist doch bereits der Anfang gemacht und die nochmalige Wiederholung geht schon leichter von Statten. So ist auch der erste Versuch zum Bösesthun der schwerste, der folgende leichter und jeder folgende um so leichter, je mehr vorhergehende vor ihm liegen. Nichtgebrauch der Begierde bringt die Begierde zu stetem Sinken, Gebrauch zu stetem Steigen. Jedes Thun erleichtert das folgende gleiche Thun, erschwert das folgende entgegengesetzte Thun. Diese Gesetze der Uebung sind für den Erzieher die wichtigsten aller Erziehungsgesetze: die ganze Erziehung gründet darauf. Aber auch die Entwicklung ganzer Nationen basirt auf ihnen: auf anerzogener und eingeübter Sitte beruht das Wohl des Einzelnen und der Menschheit. Das Resultat der Uebung ist die Gewohnheit — die Stärke der Selbsterregung einem wiederkehrenden Reize gegenüber.

Die höchste Gradation der Begierde ist die Leidenschaft — „die Einbildungskraft“ und „der Enthusiasmus“ in der Welt der Triebe. Vom Affect unterscheidet sich die Leidenschaft dadurch, daß sie eine

mehr active Steigerung, der Affect aber eine mehr passive ist: „der Mensch wird in Affect gesetzt durch irgend Etwas; die Leidenschaft für Etwas trägt er in sich selber.“ Die Leidenschaft ist der höchste Thätigkeitsgrad der Triebe und kann deshalb eben so verschieden als die Triebe selbst sein: Leidenschaft der Geschlechtsliebe — höchster Thätigkeitsgrad des Geschlechtstriebes; Leidenschaft für Geld — höchster Thätigkeitsgrad des Erwerbtriebes; Leidenschaft zum Zerstören — höchster Thätigkeitsgrad des Zerstörungstriebes &c. Wo aber Leidenschaft ist, da ist nicht mehr harmonische Geistesthätigkeit. Es haben sich vielmehr einzelne und zwar die niedersten Geistesvermögen einseitig und in maßloser Kraft geltend gemacht, wodurch die höheren Denk- und Gefühlsvermögen nicht mehr zur Sprache gelangen können. Die Leidenschaft ist der Gegensatz der sittlichen Freiheit: wo die eine ist, kann die andere nicht sein. Aufgabe der Erziehung ist es deshalb, weder Leidenschaften anzuerziehen, noch angeborne Anlage zur Leidenschaft lebendig werden zu lassen, und in dieser Absicht vor Allem für die Gesundheit des leiblichen Organismus zu sorgen, weil nur ein gesunder Leib die Herrschaft über sich zu üben vermag, ein kranker aber gereizt und empfindlich und daher stets auf dem Wege, auf dem die Leidenschaft wohnt, geht, — sodann zur geregelten Thätigkeit anzuhalten, denn Müßigang ist aller Laster Anfang, geregelte Thätigkeit aber ist Thätigkeit der harmonischen Geisteskräfte und somit Ausschluß aller Leidenschaftlichkeit, — endlich aber zur Selbstkenntniß anzuleiten, denn nur wer sich selbst kennt, kann sich selbst beherrschen. —

Trieb, Begierde und Leidenschaft heißen die Grade der Triebesvermögen im menschlichen Geiste, des Geschlechtstriebes, des Triebes der Kinderliebe und der Anhänglichkeit, des Concentrationstriebes, des Bekämpfungs-, Zerstörungs-, Verheimlichungs- und Erwerbtriebes. An sich und in Harmonie mit dem Ganzen ist keiner dieser Triebe böse, vielmehr nothwendig zur Harmonie des ganzen Geistes. Losgetrennt jedoch von den Denk- und Gefühlsvermögen und für sich in Extrem auftretend liegt auf dem Gebiete der Triebe das ganze Heer der Laster: Selbstbefleckung, Kinderaffenliebe, Hartnäckigkeit, Zorn, Reizbarkeit, Grausamkeit, Bosheit, Mord, Lüge, Diebstahl &c. &c. Aufgabe des Menschen ist es deshalb und vorzüglich Aufgabe des Erziehers, durch alle möglichen Erziehungsmittel, durch Erfahrung und Belehrung, durch Bitte und Verheißung, durch Lob und Tadel, durch Gebot und Verbot, durch Arbeit und Beispiel, durch Rath, durch Uebung und Wiederholung die Triebesvermögen sei-

nes Zöglings unter die Herrschaft der Ideen zu bringen und damit den Trieb zum selbstbewußten Wollen zu erheben.

Wollen ist verwandt mit Wohl und Wahl. Wollen ist Wahl zum Wohl, Wahl des Wohles und, da das Wohl des Menschen in der Verwirklichung seines Wesens besteht, Wahl zur Realisirung der menschlichen Wesenheit. Wollen ist die Einheitsthätigkeit der Denk-, Gefühls- und Triebesvermögen. Indem aber Denk- und Gefühlsvermögen mit in die Triebesvermögen eintreten und diese reguliren, erscheinen die Thätigkeiten derselben selbst in anderer Gestalt: Das Interesse tritt als Triebfeder zum Handeln d. i. als Handelnwollen nach Gefühlen, und als Beweggrund, Motive d. i. als Handelnwollen nach den Gesetzen der Denkvermögen, auf; die Lust und das Begehren erscheint als Fordern, die Unlust und das Verabscheuen als Verweigern. Die Gebilde der vereinten Denk- und Gefühlsvermögen, die Ideen, sind der Zweck des Wollens, die Denkvermögen suchen die Mittel zur Erreichung des Zweckes und wählen nach dem Geistesgewichte derselben, um zum Ende der Wahl, zum Entschluß zu gelangen, der, für einen künftigen Fall gesetzt, Vorsatz, und bleibend für künftige Fälle angenommen, Grundsatz, heißt. Dem Entschlusse, der inneren That, folgt die äußere That, die Handlung. — In dieser Entwicklung des Willens sind die Triebe das Treibende, die Gedanken und Gefühle das Zügelnde und Leitende. Die Art und Weise der Ausführung bei der Handlung hängt meist von den Denkvermögen, die Energie in der Vollführung, die größere oder geringere Entschlossenheit, Unentschlossenheit, Beharrlichkeit, Ausdauer 2c. von den Gefühlsvermögen ab. Der Wille ist die freie Nothwendigkeit im Geistleben, — diejenige Thätigkeit des Menschengeistes, welche als Resultat der gesammten Geistesthätigkeit, auch sie wiederum allinsgesammt, Vorstellen und Denken, Gefühl und Trieb, selbst die Ideen, überhaupt alle bewußte Geistesthätigkeit bestimmt. — Diesem seinen innersten Wesen nach fällt der Wille (weil Eines das Andere voraussetzt) mit dem Selbstbewußtsein zusammen: das Selbstbewußtsein ist das Product von Denk-, Gefühls- und Triebesvermögen, oder vielmehr deren Grund, Erreger und Beweger, — es ist That, selbstbewußter Wille. Selbstbewußter Wille aber ist die Freiheit: Der, welcher weiß, was er will und will was er weiß, ist die freie Persönlichkeit.

Und den Menschen, besonders den noch unentwickelten, zu dieser Höhe hinaufzuführen, das ist die höchste Aufgabe der Erziehung. Die Regierung muß in dieser Absicht Denken, Fühlen und Wollen, auf das Wesenhafte, auf das Ewige und Göttliche richten und die Ideen einüben; die Zucht aber vor schädlichen Einflüssen behüten und Hemm-

und Hindernisse beseitigen. Das freie, sittliche Handeln muß durch die Erziehung zur Fertigkeit, zur Gewohnheit werden, so daß, wenn rasche Thätigkeit erfordert wird, Erkenntniß, Wille und That nur Ein Augenblick sind. In dieser Absicht muß der Mensch Alles was er lernt, bethätigen, und mit allem Erkennen das Thun verbinden: Handeln und Thun ist mehr noch als Denken und Erkennen. Und von Jugend auf soll jede Handlung unter diesen Gesichtspunkte gestellt, jede Handlung von da aus beurtheilt und in allem Thun dann darauf hingedeutet werden, daß nicht der Erfolg, sondern die Rechtmäßigkeit der Maßstab für den Werth der Handlung ist. Der Anfang allein ist hierbei schwer. Uebung jedoch macht den Meister. Durch freies Thun wird der Mensch frei. Dieses Thun ist seine Lebensaufgabe. Denn „nur Der verdient sich Freiheit und das Leben, der täglich sie erobern muß."

B. Die Entwicklung des Menschen im ersten und zweiten Kindheits- und im ersten Jünglingsalter.

23.

Die Lebenskreise.

Das menschliche Erdleben durchläuft einen Kreis, der aus einem vorerdigen Kreise hervor- und in einen übererdigen Kreis übergeht. Ein unendlicher Geist im Endlichen kommt der Mensch aus einem höheren Leben, in welchem die Mutter seine Erde war, um in demselben Augenblick, wo er diesem abstirbt, im Erdleben aufzustehen und an seine Mutter, die Erde, sich anzulehnen, bis er auch hier, ausgelebt, sich in's Grab legt, damit er im selben Moment den Blitz des Erwachens feiere. So läuft im Rythmus das menschliche Leben Gott zu.

Weil das Erdleben ein Kreis ist, darum zerfällt es in zwei Haupt-

theile: Zunahme und Abnahme. Zwischen beiden liegt der Höhepunkt des Lebens. Jeder dieser drei Theile — Aufsteigen, Höhe und Absteigen — gliedert sich in drei Abschnitte, und jeder dieser Abschnitte umfaßt sieben Jahre.

Die Abschnitte des ersten Haupttheiles umgränzen die Schul- und Erziehungszeit: der Erzieher ist ja der Gärtner, der die Menschenpflanze während ihres Wachsthums in die Bedingungen ihres Daseins einleben hilft, damit sie nach Vollendung des Wachsthums als selbstständiger Baum trotz Sturm und Gewitter ihr Leben behauptet und ihre Früchte bringt.

24.

Die erste Sieben der Lebensjahre und die Schule der Anschauung.

Die ersten sieben Lebensjahre umfassen das erste Kindheitsalter: das Milchzahnalter.

Mit der Geburt tritt der Mensch — von Anfang an ein von der ganzen übrigen Welt spezifisch verschiedenes Geschöpf — in unmittelbare Berührung mit der Erde und deren Einflüssen. Die einzelnen Systeme und Organe seines leiblichen und geistigen Organismus müssen sich deshalb von da ab mit der Erde, ihrer Außenwelt, vermitteln. Indem der Organismus diese Vermittlung eingeht, die Außenwelt in sich aufnimmt und sie sich assimilirt, andrerseits aber sich an die Außenwelt hingibt und in ihre Bedingungen einfügt, wächst er: Wachsen ist nichts als fortgehende Zeugung — dieselben Kräfte wirken in und beim Wachsthum, wirken in und bei der Zeugung. Das Wachsthum, welches im ersten Lebensjahre 4—6 Zoll beträgt, von da ab aber immer abnimmt, so daß der Mensch in den ersten 7 Jahren 21 Zoll, vom 7.—14. Jahre 12 Zoll und vom 15.—21. Jahre 10 Zoll wächst, wird bedingt durch gesunde Nahrung, gesunde Luft, gesundes Licht und gesunde Bewegung. Werden diese Nahrungsmittel zu jeder Zeit in einer der qualitativen und quantitativen Entwicklung des Organismus angemessenen Quantität und Qualität gereicht, so ist das Leben am Ende dieses Zeitraumes so gekräftigt, daß es sich mit (relativer) Selbstständigkeit der Außenwelt als ein Selbst gegenüberstellt. Die Verdauungsorgane assimiliren sämmtliche wesentliche Nahrungsmittel. Das Kind geht sicher, läuft, springt und verrichtet mit den einzelnen Muskelgruppen künstliche Bewegungen. Die Gehirnmasse ist in Etwas

kräftiger geworden und die Faltung der Hirnoberfläche hat festere Grenzen erhalten. Mittelst der Sprachorgane hat es bereits im zweiten Jahre in Sätzen und im dritten in Perioden die in ihm wach werdenden Vorstellungen ausgesprochen und damit den größten Sieg über die materielle Außenwelt erworben, denn Sprache ist Verallgemeinern der Einzeldinge, theoretische Ueberwindung der äußeren Welt. Die äußeren Sinnesorgane ergreifen die ihnen verwandten Gegenstände mit Schärfe und Feinheit. Und im Geistesleben sind sämmtliche Beobachtungsvermögen in den letzten Jahren dieses Lebensabschnittes so thätig, daß sie nach Nahrung begierig sind. Die Aufmerksamkeit ist bedeutend interessirt und lebhaft empfänglich. Das Gedächtniß erfaßt mit größter Leichtigkeit. Die Nachahmung ist mächtig. Die höheren Denkvermögen jedoch dämmern erst und verkünden im Morgenroth den Tag, den sie hervorbringen werden. Die Begehrungsvermögen sind vom ersten instinctmäßigen Begehren zum bewußten Willen emporgehoben, machen sich jedoch auch, falls sie nicht behütet werden, in ihren Extremen, als Eigensinn, Neid, Zorn, Ehrgeiz 2c. geltend. Endlich aber erscheinen in ihren ersten Knospen die Abhängigkeitsgefühle, Glaube, Liebe, Hoffnung, Gerechtigkeits- und Gottgefühl, jedoch den egoistischen Gefühlen noch untergeordnet: die Natur hat das Kind in dieser Lebensperiode zum kleinen Egoisten gestempelt; es fühlt sich noch als Mittelpunkt der Welt, bezieht Alles auf sich und will und fordert, daß sich Alles auf es beziehe. — So ist der ganze Mensch am Ende des ersten Kindheitsalters bereits vorhanden.

Das Kind ist vorzugsweise noch leiblich und geistig ein Assimilationsmensch, es ist Sensualist und Materialist: es assimilirt sich leiblich und geistig die Welt. Das leibliche und geistige Bildungsleben ist vorherrschend, und wie demnach im leiblichen Organismus das Verdauungsleben den Mittelpunkt bildet, so ist im Geiste die sinnliche Anschauung das Centrum, an die Alles herantreten muß, was zu Geist werden will und soll und an die das Kind „unbefangen" die ganze Welt außer sich heranzieht, weil es mit der Welt in Einheit steht und mit ihr lachend spielt. Auch ist das Kind im ersten Kindheitsalter noch ein Augenblicksmensch: es wird von jedem äußeren Eindruck berührt, aber die Berührung bleibt auf der Oberfläche und schneidet keine tiefen Furchen ein; es weint und lacht noch in ein und demselben Moment; es ist empfänglich für den Beifall seiner Umgebung, aber Lob und Tadel sind aus seinem Sinn, wenn die Spender derselben aus seinen Augen sind; es wechselt oft, sobald nur irgend ein von Außen kommender neuer Reiz ruft, und gern dann mit den Gegenständen seiner Thätigkeit und vermag erst vom fünften Jahre ab längere Zeit hinter einander seine Aufmerksamkeit Einem

Gegenstande zuzuwenden. Das Ziel, welches das Kind mit dem Ende dieses Lebensabschnittes erreicht und zu erreichen hat, ist, daß es spielend in der Welt sehen und hören lernt und daß es, ebenfalls im Spiel, sich in die sittliche Welt hineinspielt, artig wird d. h. Art bekommt, sich nach Art der Dinge in der Natur, in die Gesellschaft eingliedert.

Analog der ganzen Entwicklung des Organismus im ersten Kindheitsalter muß die naturgemäße Entfaltung des leiblichen Lebens in dieser Zeit die erste und vorzüglichste Sorge der Erziehung sein. Die ersten sieben Jahre des menschlichen Lebens sollten — wie Tilt schön sagt — einen einzigen langen Feiertag bilden. Doch darf deshalb und darum das geistige Leben nicht unberücksichtigt bleiben. Das Kind lernt in den ersten sieben Lebensjahren mehr, als es jemals im späteren Leben lernt oder zu lernen vermag. Seine Aufmerksamkeit ist in der neuen Welt, in die es eingetreten, leichter angeregt, weil es lebhaft und leicht von Allem angesprochen wird, und neue Anschauungen prägen sich dem Geiste tiefer ein, als in irgend einer späteren Zeit: das Gedächtniß aber ergreift und behält um so fester, je energischer die Aufmerksamkeit war. Gute Angewöhnungen bilden sich noch leicht aus. Trägheit hat noch nicht die Schwingen des jugendlichen Geistes gelähmt. Schlechte Leidenschaften haben die natürlichen edlen Wünsche und Bestrebungen noch nicht verdreht und erstickt. Das Kind ist ganz noch Kraft, Leben, Thätigkeit, Wissenslust. Gib diesem Streben keine oder nicht die ihm angemessene Nahrung — und bald erscheint vor Dir eine träge, heftige, unverträgliche, stumpfe und unfügsame Natur, die eben so stark und unverbesserlich in diesen Fehlern und Lastern sein wird, als sie stark und sicher in den menschlichen Tugenden hätte sein können, da, wie Stow richtig beobachtet hat, die Kraft in geometrischen Progessionen zunimmt, wie man im Alter weiter zurückgeht und die Erziehung demgemäß, wenn sie im 12. Jahre = 1 gesetzt wird, im neunten = 2, im siebenten = 4, im fünften = 8, im dritten = 16 ist.

Doch muß alle Geistesarbeit im ersten Kindheitsalter noch ein Spiel sein. Spielend soll das Kind in die Wunder der Schöpfung eintreten; spielend in die Welt der Sittlichkeit ꝛc. sich einleben. Darum ist auch die Schule in den ersten fünf Lebensjahren noch nicht die Lehr- und Erziehungsanstalt für das Kind. Das Aelternhaus ist sein Schulhaus. Aus der Mutter Blick saugt es die erste Liebe heraus und der Mutter Mund spricht mit ihm das erste Gebet. Des Vaters Wort beugt den Eigensinn und sein Befehl lehrt den Gehorsam üben. Geschwister und Gespielen sind die Menschenwelt, in die es sich einordnen lernen muß. Die Aelternstube und der Vaterort bieten die Gegenstände, an denen

sich die Anschauung nährt. Spielsachen und Bilderbücher vertreten das Unterrichtsmaterial. Und an diesem Material und an diesen Nährmitteln allein entwickelt sich der Geist während dieser Zeit naturgemäß. Der Entwicklung des Geistes ist eben so wie der des Leibes auf den einzelnen Stationen ein allmächtiges Halt geboten, das ungeahndet nicht überschritten werden darf. Frühreife des Geistes wird mit einem siechen Körper und einem frühen Tode bezahlt, oder treibt als ihre Blüthen Ueberspannung, Phantasterei und Schwärmerei. Nur nach Verlauf der ersten 5 Jahre, wo Körper und Geist bereits kräftiger sind, die Aufmerksamkeit stärker und anhaltender wird, das Gehirn länger andauernde Arbeit vorzunehmen vermag, und die Anschauungen zu festen Vorstellungen werden, darf das Kind die Schule betreten, die, seinem Wesen gemäß, eine Schule der Anschauung ist und es bis zum Ende des ersten Kindheitsalters (— täglich jedoch höchstens in 3 Unterrichtsstunden und während dieser Zeit höchstens hinter einander ½ Stunde mit ernster Thätigkeit angefüllt, um sodann Spiel und Bewegung folgen zu lassen und hierauf erst wieder zu Lehrgegenständen zurückzukehren —) richtig sehen und hören, das Gehörte und Gesehene aber in Sätzen auszusprechen und in Worten niederzuschreiben, sowie die Sätze und Worte lesen lehrt. Das Ziel des ersten Kindheitsalters ist, den Geist so weit zu entwickeln d. h. so viele Vorstellungen, Gefühle &c. in ihm zum Leben zu verhelfen, daß die innere Selbstthätigkeit, welche in der ersten Hälfte dieses Zeitraumes den von Außen herantretenden Reizen noch gänzlich untergeordnet war, in Gleichgewicht mit dem äußerlich Empfangenen gesetzt wird. Und dieses Ziel zu erreichen, das ist die Aufgabe der Elementarschule, der Schule der Anschauung.

25.

Das zweite Kindheitsalter und die Vorstellungsschule.

Vom siebenten bis zum vierzehnten Lebensjahre — im zweiten Kindheitsalter — wird der Organismus äußerlich und innerlich fest. Das Wachsthum wird ruhiger und der Leib kräftiger und schlanker. Die Verdauungsorgane werden so stark, daß sie alle Speisen der Erwachsenen vertragen können. Die Brust entwickelt sich vollständiger: die größer gewordenen Lungen athmen energisch, in tieferen Zügen. Die Muskeln gelangen zu großer Spannkraft und gewinnen an Dauer. Die Sinnesorgane erhalten die größte Schärfe. Graue und weiße Substanz schei-

den sich im Hirn strenger von einander. Der Kopf entfaltet sich mehr in die Breite, als in die Höhe und Länge. Die Stirn wölbt sich freier und breiter. Dem analog entwickelt sich das Geistesleben. Die Vorstellungsthätigkeiten bilden fortan noch den Mittelpunkt im Geistesorganismus, und zwar so, daß sie sich nach und nach immer mehr und mehr von den sinnlichen Reizen frei machen und diese zum Theil nur noch als bloße Vermittler der innern Thätigkeit gebrauchen, um an Aehnliches bereits im Geiste Entwickeltes mittelst ihrer zu erinnern, oder in ihnen die Baustoffe zur Bildung von Begriffen 2c. zu finden. Das Gedächtniß gelangt zu seiner Höhe, — ist weitumfassend. Die Neugierde ist nicht nur zur Wißbegierde umgewandelt, sondern hat sich auch als solche bedeutend gesteigert. Die höheren Denkvermögen werden lebendiger, und Ueberlegung und Urtheilskraft erscheinen als deren Resultate. Die Gefühle treten geordneter auf. Besonders lebhaft ist das Ehrgefühl und von ihm angestachelt sucht der Knabe den Erwachsenen nachzustreben. Die religiös-sittlichen Gefühle treten mit den Begierden und Leidenschaften in Kampf, aus dem oft noch letztere als Sieger hervorgehen. Doch wird auch der Wille bestimmter und entschlossener, — gestützt auf das Kraftgefühl des Organismus. Im Allgemeinen aber sind Beweglichkeit, Leichtigkeit und Veränderlichkeit noch der Grundton des Geistes. Die Worte, Gedanken und Handlungen des Knaben sind nur erst Exercitien.

Die Rezeptivität ist im zweiten Kindheitsalter noch vorwaltend; aber doch setzt der Knabe die Außenwelt als ein Anderes, Wirkliches, gegen das sich seine Thätigkeit entwickelt und in dem er seine Kraft zu versuchen strebt, während er im ersten Kindheitsalter sich Eins und in Einheit mit der Welt fühlte und mit ihr wie mit sich selber spielte. Das Spiel d. i. die Thätigkeit von Willkür und Zufall geleitet, geht deshalb in der gegenwärtigen Lebensperiode in wirkliche Arbeit d. i. in bewußte Bearbeitung eines Gegenstandes über, um diesem das Gepräge des eigenen Selbst zu geben, und diese Arbeit kann, dem erstarkten Geistesorganismus gemäß, eine länger anhaltende sein, wenn als Gegenfactor regelmäßiges tägliches Turnen auftritt. Aus eigener, innerer Lust wird der Knabe zur Arbeit gezogen. Damit aber diese Lust nicht ein schnell aufflackerndes Strohfeuer sei und bleibe (und sie bleibt es, wenn er nicht geleitet wird, sondern sich selbst überlassen ist), das eben erst aufglüht, forteilt und wo anders zündet, um eben so bald von da weiter zu eilen, muß die Arbeit des Knaben unter dem Gesetze stehen. Und weil das Kind im zweiten Kindheitsalter Vernunft und Gesetz noch nicht in sich hat, darum treten sie ihm äußerlich entgegen, und

fordern von ihm unbedingten Gehorsam, damit es in dieser Zucht sein eigenwilliges Belieben hingebe und dem Allgemeinen dienen lerne, in dieser Knechtschaft also und mittelst derselben zur wahrhaften Freiheit gelange. Die religiös-sittlichen Gefühle sind noch nicht so stark, daß sie ohne Stütze der äußeren Autorität das Triebesleben zu beherrschen vermöchten, und sie bedürfen dieser Stütze um so mehr, da ihr eigentlicher innerer Gehülfe, die höhere Denkkraft, selbst noch Anleitung erfordert, um thätig sein zu können. Erzieherische Thorheit ist es deshalb, den unfertigen Willen als fertig gelten zu lassen: der Knabe, der thun kann, was ihm beliebt, thut in Wahrheit nichts, verfolgt allein sein selbstsüchtiges Interesse. Erzieherische Narrheit aber ist es, den Knaben mit Gründen von seinem beliebigen Thun, von seinem Eigenwillen 2c. wegziehen zu wollen: es heißt das nicht anderes als die Unvernunft als Vernunft anerkennen. Als Zugabe wird mittelst solchen Gebahrens ein selbstgefälliges, naseweises Räsonniren in das Kind hineingezogen; ein Räsonniren, dem jeder feste Boden, jede gesunde Basis fehlt. Der Knabe soll allerdings denken lernen; aber sein Denken soll nicht über seine Vorstellungswelt hinausgehen, und nie darf man — wie Hegel richtig bemerkt — die Würde der Sache seinem unreifen, eitelen Verstande Preis geben. Seine Welt ist noch nicht das selbstständige Denken, sondern das Lernen, das Sichassimiliren und Aneignen des bereits Gedachten, Vorgedachten.

Die Vorstellungswelt ist noch die eigenthümliche und wesentliche Geisteswelt des Knaben. Die Welt, das natürliche und geistige Leben als Vorstellung aufzufassen, die Beschaffenheit der Dinge und die Verhältnisse derselben unter und zu einander kennen zu lernen, — dahin treibt das Entwicklungsstadium seines Denkens. Die Anschauung ist deshalb noch ein wesentliches Moment und Element seiner Geistesentwicklung, um von ihr aus Vorstellungen zu entwickeln. Doch besteht der bei weitem größte Theil des menschlichen Wissens in bereits durch Anschauungen erarbeiteten Vorstellungen, die durch die Sprache mitgetheilt werden: alles im Laufe der Geschichte von der Menschheit eroberte Wissen, ja die Sprache selbst, tritt in fertigen Vorstellungen auf. Und diese Vorstellungen sich anzueigen, sie einerseits dadurch klar zu machen, daß sie auf Anschauungen zurückgeführt, andrerseits aber zur Bestimmtheit, in Begriffe, Urtheile und Schlüsse erhoben werden: das ist das eigentliche Feld, auf dem sich das zweite Kindheitsalter herumzutummeln hat. Bis zur Vernunft jedoch, bis zum Einblick in den innern Zusammenhang des Welt- und Menschenlebens, bis zum Schauen der Ideen, bringt es das zweite Kindheitsalter noch nicht. Vor ihm

muß noch Alles, was es sich aneignen soll, äußerlich und als ein Aeußerliches auftreten. Und so erscheint ihm denn auch noch und muß ihm erscheinen alles Höhere, zu dem es sich erheben soll, als ein Aeußerliches, ein Vorzustellendes: nicht die Idee an sich begeistert den Knaben, sondern in einem bestimmten concreten Ideal, in einer ganzen, vollen, lebendigen, großen Persönlichkeit tritt ihm die Wahrheit seines eigenen Geistes entgegen.

Die Schule des zweiten Kindheitsalters muß demgemäß eine Vorstellungsschule sein — eine Schule, in der Alles, was der Schüler seinem Geiste assimiliren soll, in der Form der Vorstellung auftritt, die deshalb aus der Natur die Einzelexemplare, die Spezies und Genera der Naturobjecte sowie die Erscheinungen mit ihren Gesetzen vorführt, die Facten der Geschichte dem Gedächtniß übergibt, vorzüglich aber in der Sprache als dem in der Vorstellung erscheinenden Volksgeiste und in der Aneignung derselben ihren Mittelpunkt hat. Die Vorstellungsschule ist vor Allem die Gedächtnißschule: in ihr wird und muß dem Gedächtniß des Zöglings mehr übergeben und angeeignet werden, als in irgend einer anderen Lebensperiode, und zwar um so sorgfältiger, weil, je mehr später die höheren Denkkräfte vor-, die Gedächtnißkräfte, Zahlen-, Namen-, Personen-, Thatsachen-, Wortgedächtniß, zurücktreten. Die Entwicklung innerhalb der Vorstellungsschule ist bedingt durch die Entwicklung des Menschengeistes innerhalb des zweiten Kindheitsalters.

Das zweite Kindheitsalter ist die unmittelbare Fortsetzung des ersten Kindheitsalters und endet im ersten Jünglingsalter. Es wird demnach in seinem Anfange noch mit dem behaftet sein, was das Wesen des ersten Kindheitsalters ausmachte, und an seinem Ende bereits in die Elemente des Jünglingsalters hineinspielen. So theilt sich denn das zweite Kindheitsalter in sich selbst in zwei Perioden. Die erste Periode, die Zeit vom 7.—10. Lebensjahre, ruht in ihrem Anfange wesentlich noch in der Anschauung. Es sind jedoch bereits soviel Anschauungen im Geiste zu festen und lebendigen Vorstellungen verarbeitet, daß sie nach neuen Vorstellungen sich sehnen und diese sich einzugliedern begehren. Je mehr Vorstellungen aber Leben erhalten, um so mehr wird das Vergleichungsvermögen zur Thätigkeit gedrängt: die durch die Anschauung gewonnenen Vorstellungen werden zergliedert; es werden, unter Anreizung, Vergleichungen und Unterscheidungen angestellt; der Geist beginnt zu ordnen und zu sondern, nach Anleitung, Begriffe zu bilden und daraus Urtheile zu ziehen. Und auch das Gefühl hat sich aus den Regungen zu lebendigem Sein entwickelt: die uneigennützige Thräne entströmt bei den Darstellungen großer Leiden dem Auge, und die große

Begebenheit entzündet zu großen Entschlüssen, die zwar noch ohne That verglimmen, aber die Grundlagen zu allem Großen, was nachkommt, werden. So tritt der Knabe in die zweite Periode des zweiten Kindheitsalters, in die Zeit vom 10.—14. Lebensjahre. Die Vorstellungswelt ist bereits lebendig, aber begehrt nur desto heftiger nach neuen Vorstellungen, um neue Begriffe und Urtheile aus ihnen zu bilden und aus Begriffen und Urtheilen Schlüsse zu ziehen. Der Schluß ist das neue Element, was diese Periode der vorhergehenden zufügt — der Schluß, der dadurch, daß er sich mit den Gefühlen verbindet, um in Verein mit ihnen Ideen zu bilden, sowie dadurch, daß er, von diesen Ideen erregt, als Entschluß den energischen Willen und die freie That hervorruft, in's Jünglingsalter überführt.

Demzufolge hat dann auch die Vorstellungsschule vom 7.—10. Lebensjahre ihren Zöglingen vorzugsweise noch durch Anschauungen vermittelte Vorstellungen (Einzelexemplare aus der Natur, Naturerscheinungen, Geschichtsbiographien, die geschichtlichen religiösen Thatsachen, die Muttersprache und — aber erst nach seinem Ende zu — die erste fremde Sprache) zu reichen und die daraus hervorgehenden Begriffe und Urtheile zu wecken, zu leiten und zu berichtigen, sowie als liebreicher Freund die hervorquellenden Gefühle zu reinigen. Vom 10.—14. Lebensjahre hingegen muß die Vorstellungsschule (— Spezies ꝛc., Gesetze der Natur, Geschichtsgruppen, Katechismuslehre, vorzüglich aber Sprachen in lexicalischer und grammatischer Beziehung als ihr Material —) dahin streben, daß ihr Schüler im Allgemeinen und Großen einen Abschluß mit den Gedächtnißübungen macht, d. h. daß er die Vorstellungsorganismen soweit vervollständigt und entwickelt, daß späterhin nur noch einzelne Glieder eingegliedert zu werden brauchen, daß er mit den im Gedächtniß lebendig bewahrten Vorstellungen in selbstständigen Uebungen Begriffe bilden, urtheilen und schließen lernt, und daß sein religiös-sittliches Gefühl, gestützt vom erstarkten Denken, zur Freiheit vernünftigen Wollens drängt.

An diesem Ziele angekommen, ist die allen Zöglingen gemeinsame Bildung abgeschlossen. Das Wissen ist soweit ausgebildet, daß es die Welt zu ergreifen und die menschlichen Verhältnisse zu begreifen vermag, die religiöse Gesinnung aber soweit entwickelt, daß sie Princip sein kann, die Selbstständigkeit zu leiten. Diejenigen, in denen kein tieferer wissenschaftlicher Geist sich regt, treten deshalb mit Abschluß des zweiten Kindheitsalters die Vorbereitung zu einem speziellen praktischen Berufe an, und auch Diejenigen, welche im Reiche des Wissens und Denkens ihre Welt finden wollen, gehen an die Vorbereitung zur Entwicklung des

wissenschaftlichen Geistes. Den Charakter dieser zweiten Lebensperiode hat Schleiermacher schön also charakterisirt: „Sie ist bestimmt, Zusammenhang in das Bewußtsein zu bringen, dem Leben die historische Bildung zu geben, auszumitteln, ob sich das Bestreben nach dem wissenschaftlichen Gebiete hinwendet; sie ist propädeutisch in Beziehung auf Diejenigen, die später in die wissenschaftliche Bildungssphäre übergehen; sie ist abschließend die allgemeine Bildung für Diejenigen, die im bürgerlichen Leben an dem Regieren keinen solchen Antheil nehmen wollen, daß die wissenschaftliche Bildung ihnen nöthig wäre; sie ist vorbereitend in Beziehung auf Entwicklung des Gemeingeistes, entwickelnd in Beziehung auf die Selbstständigkeit insoweit, daß die Wahl des künftigen Berufs erfolgen kann, abschließend in Beziehung auf die religiöse Gesinnung."

26.

Das erste Jünglingsalter und die Denk- und Ideenschule.

Das erste Jünglingsalter, welches den Lebenskreis vom 14.—21. Jahre umfaßt, ist das vorwiegende Blut- und Respirationsleben des Menschen. Bis zum 14. Lebensjahre haben sich die verschiedenen Theile der Körperstructur und der Körperfunctionen in harmonischer gegenseitiger Beziehung von Wirkung und Gegenwirkung entwickelt. Im Verlaufe des ersten Jünglingsalters erlangen sie ihre vollkommene Energie und Thätigkeit, und treten vor Allem diejenigen vor, mit denen sich der Mensch der Außenwelt widersetzt. Die Extremitäten sind in größter Kraft: der Jüngling stellt sich auf seine eigenen Beine. Das Knochensystem erhält seine feste Form. Die Brust entwickelt sich stärker. Brusthöhle und Kehlkopf werden weit und dadurch die Stimme tiefer. Das Gehirn ist fester geworden; die Bildungsflüssigkeit zurückgetreten; die Faserung erscheint deutlicher; die Windungen sind schärfer, tiefer dringend, von fester Gestalt. Die Kugelgestalt des Kopfes geht in ein Oval über. Die Stirn wird höher und tiefer. Die geistige Eigenthümlichkeit tritt entschieden vor und weist den Einzelnen auf seinen Beruf hin und in denselben hinein: damit aber bildet sich allmählich der Uebergang zu eigenem denkenden, fühlenden und wollenden Schaffen. Der Verstand ist in voller Entwicklung. Die Gefühle stehen in Blüthe und centriren. Die Vernunft erhebt ihre Schwingen. Die Ideen treten als die Lebensideale auf. Leben und Lebensbeziehungen, die bisher wie Töne einer

fremden Welt an das Ohr klangen, werden deshalb jetzt verständlich und führen den Verstand auf neue Bahnen. Unter dem Einflusse des zum Bewußtsein gekommenen Geschlechtstriebes wird der Jüngling kühner und muthiger. Ehrgeizig, planvoll, furchtlos, heftig und uneigennützig strebt er hinaus in die Welt, um die Welt nach seinem Ideal umzugestalten.

Die Jünglingszeit ist die Zeit der Ideale, d. i. der Aufstellung von Ideen als Zielen des Strebens. Der Jüngling schafft sich Ideale. Und seinen Idealen gibt er sich mit Leib und Seele hin. Diese Ideale sind aber nicht mehr in Personen und Gestalten verkörpert; sie sind ein Allgemeines, — Freundschaft, Liebe, Schönheit, Wahrheit, Freiheit. Jedoch hat dieses Allgemeine nur erst eine subjective, innerliche Gestalt; es ist noch nicht versöhnt und vermittelt mit der Wirklichkeit, hat nicht seinen Grund in der vorhandenen Welt und ist nicht das Resultat derselben. Darum steht der Jüngling mit seinem Ideal im Gegensatz und Widerspruch mit dem Bestehenden. Und anstatt diesen Widerspruch der Wahrheit gemäß zu lösen und seine Subjectivität, sich selbst, an und nach der wirklichen Welt zu messen, mißt er vielmehr die wirkliche Welt nach sich und mit sich. Der Welt seiner Ideale, dem Producte seines Innern, gegenüber erscheint die wirkliche Welt als eine nichtige und von der Idee verlassene. Und darum glaubt er im Gefühl seiner Thatkraft die aus den Fugen gekommene Welt einreißen zu müssen, um die wirkliche, seinem Ideal entsprechende aufbauen zu können. Ganz Zukunft, mit hohem Sinn, mit Selbstverläugnung und Uneigennützigkeit, aber erfahrungslos und voll von Schwärmerei und Träumerei stürmt er diesem Ziele entgegen, und fühlt sich dabei um so mehr in seinem Rechte und um so mehr zur Umgestaltung der Welt berufen, als diese seine revolutionäre Person und sein revolutionäres Ideal als solches nicht anerkennt, sondern auf dem Wege der Entwicklung vorwärts schreitet, wo Vergangenheit und Gegenwart als Basis der Zukunft anerkannt sind, auf denen fortgebaut wird, und dem sich das Ideal einfügen und also natürlich auch beschränken muß, um seinem Wesen nach verwirklicht zu werden.

Aber trotzdem daß das Ideal als solches erst sterben muß, um in der Wirklichkeit geboren zu werden, und daß der Jüngling als solcher nicht berechtigt ist, in die Wirklichkeit einzugreifen, daß er vielmehr erst in die Vernunft des Daseins eingehen und sich beschränken lernen soll, um etwas Großes leisten zu können, trotzdem also, daß Ende und Ziel des Jünglingsalters ist, Maß und Form zu erhalten; steht es dennoch dem Jünglinge, Ideale zu haben und mit Leidenschaft für seine Ideale sich zu begeistern. Wer in der Jugend nicht Ideale hat und haben kann, der ist als Jüngling schon ein abgelebter Greis. Nimm den Ro-

senschimmer der Ideale von den Wangen des Jünglings und ihre Rosenfarbe von seinem Geiste, und Du hast einen kalten, frierenden, einen todten Mann aus ihm gemacht, dem nicht die Welt im Sonnenschein entgegenstrahlt und der deshalb sein ganzes Leben hindurch nichts als Winter in ihr sieht. Die Erziehung darf und soll daher die Ideale nicht unterdrücken; sie soll vielmehr dem Jünglinge die ächten ewigen Ideale vorhalten und ihn für diese begeistern, zugleich aber dadurch, daß sie als Gegengewicht gegen die Idealität wesentlich Beobachtungs- und Denkvermögen entwickelt, dahin sehen und dahin streben, daß ihr Zögling die daseiende Welt über seinem Ideale nicht vergißt, sondern dieses Ideal mit der Wirklichkeit zu vermählen strebt.

Und darin liegt die Aufgabe der Denkschule beschlossen. Sie will und soll dem Jünglinge die Ideale vorhalten, welche die Menschheit bewegt haben und fort und fort bewegen, damit er seine Subjectivität an ihnen corrigirt und mit ihnen erfüllt. Sie muß ihren Zögling zugleich theoretisch durch Rath und That mit Selbstbeherrschung und Geduld beseelen und bewaffnen und praktisch durch Arbeit und Erarbeitung seiner selbst in dieselben einführen, so daß er einsehen lernt, wie nicht augenblicklich alle Blüthenträume reifen und sodann dieser Einsicht gemäß zu handeln versteht. Sie muß ihn selbst arbeiten, selbst denken, selbst handeln lernen. Sie muß ihn anleiten, äußerlich und innerlich Erfahrungen zu machen und dadurch seine Urtheilskräfte allseitig und vollkommen zu entwickeln. Gehirn und Geist sind jetzt in ihrer lebendigsten Entwicklung, und der Mensch lernt in dieser Lebensperiode so leicht, daß die dreifache Mühe in irgend einer späteren Zeit nicht dieselbe Ausbeute gewährt und zu denselben Resultaten gelangt. Benutzt die Denkschule diese prädestinirte Geisteskraft, so entwickelt sie in Verlauf der ersten Hälfte dieser Lebensperiode den Geistesorganismus ihres Zöglings so weit, daß eine bloße Gymnastik für ihn nicht mehr nothwendig ist, sondern er sich selbst Aufgaben stellen und aus eignem Triebe lösen kann, daß also seine Lehrlingszeit vollendet ist und er sofort losgesprochen wird, um als Geselle mit freier Wanderlust und mit freier Wahl im Lernen, Erkennen, Wissen und Thun die Akademie zu betreten, wo ihn die Wissenschaft als solche entgegen tritt und von ihm verlangt, daß er sich ihr hingebe und sich in sie hineinarbeite, indeß die Schulen von der Wissenschaft verlangten, daß sie sich ihnen und ihren Zöglingen hingebe und in einer deren Geistesgröße und Geisteskraft gemäßen Gestalt an sie herantrete.

C. Die Individualität des Menschen.

27.

Die Grundlagen der Individualität.

Unser Denken, unser Fühlen und unser Wollen, unsere Art zu sehen und zu urtheilen, zu lieben und zu hassen, ist an die unveränderlichen Gesetze unserer Natur gekettet, und eher kann die Sonne aus ihrer Bahn weichen, als der Mensch aus dem durch seine Organisation ihm vorgeschriebenen Kreise zu treten vermag. Zwar wird der Mensch wesentlich durch seine Außenwelt, durch Klima, Zeitgeist, Erziehung, Ereignisse 2c. bestimmt. Aber all' diese Einflüsse können doch nur so weit und in solcher Weise auf ihn einwirken, als sein eigenthümliches Wesen, das von Gott gesetzte Räthsel in jedem Menschen, es zuläßt und aufnimmt. Denn die Außenwelt dient Anderen anders: das eine Genie wird durch äußerlich glückliche Verhältnisse zu Grunde gerichtet, und Unglück ist oft die beste Schule des Glücks für den — ehrgeizigen und thatkräftigen Menschen. In jedem Menschen treten die Menschenkräfte an Quantität und Qualität verschieden auf: darauf beruht die Verschiedenheit der Menschen unter einander, eines Jeden von Allen, — darauf beruht die Individualität des Menschen.

Körperlich erscheint die Individualität als verschiedene Größe des Menschen im Allgemeinen und der verschiedenen Systeme und Organe des Einzelmenschen im Besonderen. Vorzüglich aber zeigt sich diese körperliche Individualität in den verschiedenen Constitutionen. Anders erscheint und ist der Floride mit vorherrschendem Blutsystem, mit schlankem Körper, zartem Fleisch, weißem Teint, kräftigen aber magern Muskeln, dünnen Knochen, hellem Haar, muntern Augen, — anders der Biliöse mit vorherrschendem Muskelsystem, mit gefülltem Fleisch, glühendem Auge, dunklem Haar, breiten Schultern, gelbbrauner Haut, — anders der Lymphatiker mit vorherrschendem Assimilationssystem, mit wohlbeleibtem, schwammigem Körper, mit weichen, schlaffen Muskeln, mit fahlem Haar, mit blasser Haut, mit wässrigem Blut, — anders der Nervöse mit vorwiegendem Hirn und Rückenmark, mit lan-

gem, schmalem Körper, mit kleinen, dünnen Muskeln, mit blasser Gesichtsfarbe, mit abgeplatteter Brust, mit langsamem Blut, mit matten, graugrünlichen Augen. Und alles Das ist nicht nur äußere Erscheinung, mit der das innere Wesen nicht harmonirte, — es ist die Erscheinung und das Wesen des ganzen Lebens. Es bestimmen diese verschiedenen Körperquantitäten und Körperqualitäten die Verdauungskraft und die Schnelligkeit des Blutlaufes, die Athmungsstärke und die Schnelligkeit und Kraft der Muskelbewegung, — sie sind die Quantitäten und Qualitäten der Lebensreactionen gegen die Lebensreize; sie zeigen die Kraft- und Stärkegrade des äußeren und inneren Leibeslebens, künden die verschiedenen Leibesindividualitäten an.

Geistig wird die Individualität zuerst qualitativ durch die Temperamente begründet, die den Körperconstitutionen entsprechen und die sich in zwei Gruppen gliedern, da sie geistige Grundstimmungen constituiren, die entweder von äußeren Einflüssen wesentlich bestimmt werden, oder nicht. Das sanguinische und melancholische Temperament ist das der Rezeptivität, das cholerische und phlegmatische das der Spontaneität. Andrerseits sind das sanguinische und cholerische Temperament ähnlich als die Temperamente des schnelleren Wechsels, und das melancholische und phlegmatische als die der größeren Dauer. Der Sanguiniker ist leicht beweglich, reizbar, oberflächlich und flüchtig, flatterhaft und wankelmüthig — der Augenmensch. Der Africaner — der Franzose — das Kind — der Affe=Sanguiniker. Der Choleriker ist lebendig und beharrlich, entschlossen und kräftig, leidenschaftlich und rastlos thätig, — der Geruchsmensch, wenn Geruch specifische Verwandschaft mit Scharfsinn hat. Der Spanier und Italiener — das Raubthier 2c. — der Mann=Choleriker. Der Melancholiker ist beharrlich und nachdrucksvoll, ernst und einsam, ausdauernd und tieffassend, — der Gehörmensch. Der Mongole und der Deutsche — der Jüngling — das Nagethier=Melancholiker. Der Phlegmatiker ist der personifizirte geistige Materialismus, ohne große Sinnes- und Triebesstrebung, schwerfällig und langweilig, eintönig und einförmig, auch geistig „mit Reserve" sich bewegend, — der Geschmacksmensch. Der Holländer — der Greis — der Wiederkäuer=Phlegmatiker. — Neben der Vorragung eines von diesen Temperamenten hat jedes Individuum alle übrigen Temperamente mehr oder minder in sich und ist somit eine Einheit aller Temperamente, die jedoch von einem besonderen Mittelpunkte aus beherrscht wird. Daher denn die tausendfache Nüancirung der Temperamente in den verschiedenen Menschen, daher auch der eine große Factor in der Verschiedenheit der Menschen selbst. Unter den 1000 Millionen Erdmenschen sind

nicht zwei zu finden, die gleich an Gestalt und an Haaren, an Nase und an Schädelform, die gleich in ihrer Lebensweise und in ihren geistigen Thätigkeiten wären.

Quantitativ wird die geistige Individualität durch die verschiedene Größe der einzelnen Geistesvermögen bestimmt. Der Geist ist ein Organismus von verschiedenen, von einander unabhängigen, aber sich untereinander bedingenden Vermögen, die als ursprüngliche, angeborne Anlagen durch die Wechselwirkung mit der Welt zur Entfaltung und Entwicklung gelangen. Nicht fertige Begriffe von Zeit, Raum, Schönheit, Gott, Gut und Böse 2c. bringen die Geistesvermögen als angeborne mit; aber diese Begriffe sind und haben die Geistesvermögen als Anlagen. Nicht die Dinge sagen, daß sie gut, schön 2c. sind, sondern der Mensch urtheilt über sie nach dem ihm eingebornen moralischen, ästhetischen 2c. Richtmaß. Die Ermüdung nur derjenigen geistigen Thätigkeiten, die längere Zeit thätig waren und die ausruhen, wenn zu anderen Arbeiten z. B. vom Sprachenlernen zum Musiciren übergegangen wird; die Entwicklung des Menschen von der Wiege bis zur Bahre, demgemäß die einzelnen Geistesthätigkeiten nur allmählich auftreten, so daß das Kind z. B. eher Gegenstände als Farben sieht, früher begehrt, als es Schlüsse zu ziehen vermag; der geistige Unterschied von Mann und Weib und die geistige Verschiedenheit der Menschenrassen; das partielle Genie, der partielle Wahnsinn und der partielle Idiotismus; die geistige Verschiedenheit endlich unter den einzelnen Menschen selbst: Alles weist auf eine Vielheit und Verschiedenheit der Geistesvermögen hin. Geschwister, selbst Zwillinge, die in derselben Umgebung erzogen und an welche dieselben äußeren Reize herangetreten sind, die also gleichen Bildungsgang und gleiche Bildungsverhältnisse mit einander theilen, erscheinen mit total verschiedenen, ganz eigenthümlichen geistigen Physiognomien, — in geistigen Grundfarben, die von der Erziehung wohl übertüncht, auch modificirt, nie aber vertilgt werden können. Und diese geistigen Grundfarben basiren auf der in jedem Menschen eigenthümlichen Größe der verschiedenen Geistesvermögen.

Die Größe ist unter sonst gleichen Verhältnissen ein Maßstab für die Kraft. Die größten Geistesvermögen werden demnach in einem Menschen auch die thätigsten sein, und bei gleicher Constitution und gleichem Temperament wird dessen Geist am kräftigsten auftreten, dem die größten Geistesvermögen eignen. Wie die Buchstaben des Alphabets zu unzählbaren Worten zusammengesetzt werden können, so können demnach die Geistesvermögen in Folge der verschiedenen Größe, in unzählbare

Verhältnisse unter und zu einander treten und damit unzählbare geistige Individualisirungen begründen.

Und so sind's denn qualitative und quantitative Anlagen, lebendige Naturmächte, die unser Sinnen und unser Fühlen, unser Denken und unser Wollen, unser Verlangen und unsere Thaten in den leiblichen und geistigen Bedürfnissen, in der Kunst und in der Religion, im häuslichen und im gesellschaftlichen Leben bestimmen. Diese Anlagen aber erscheinen in jedem Menschen auf besondere Weise, und die von einer Besonderung der Anlagen constituirte Individualität ist jure divino, eine nicht zum zweiten Mal auffindbare, einzige physische und psychische Monade, von der Göthe sagt:

Wie an dem Tag, der Dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald nun fort und fort gediehen,
Nach dem Gesetz, wonach Du angetreten.
So mußt Du sein, Dir kannst Du nicht entfliehen,
So sagten schon Sybillen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

28.

Die Erscheinung der Individualitäten.

Die allgemeinste Erscheinung der Individualitäten ruht im Vorherrschen eines der allgemeinen Geistessysteme — des Denkens, des Fühlens und des Triebes resp. Wollens.

Herrschen in einem Menschen nach Größe und Kraft die Triebe als solche über Denken und Fühlen, so gehört er in die Gattung jener niedrigen Charaktere, deren Gefühl und Intelligenz ganz im Dienste gemeiner Selbstsucht stehen. Sind die Triebe und die niederen Sinne bei phlegmatischem oder muskulösem Temperament die leitenden Geistesvermögen, so ist Prädestination zum Handarbeiter vorhanden, der falls er der höheren Gefühle baar ist, unlenksam und anspruchsvoll wird. Sind jedoch die vorherrschenden Triebe zugleich von großer Intelligenz und von großem Gefühl bei cholerischem Temperament bestimmt, so treten diejenigen Wollensmenschen vor uns auf, deren Muth unerschütterlich und deren Intelligenz unermüdlich im Schmieden von Thatenplänen ist — Staatsmänner, Parteiführer, Helden der Kriegskunst und der Weltgeschichte. Ist hingegen das Wol-

len nicht so energisch und wird es in der Denkwelt vorzüglich von den Beobachtungsvermögen geleitet, so erscheint der Techniker, indeß der Erfinder auftritt, sobald das Wollen besonders von den höheren Denkvermögen, von Vergleichungs- und Schlußvermögen, regiert wird.

Vorherrschende Gefühlsvermögen bei rücktretenden Trieben und gut entwickeltem Denken bedingen, je nach der Größe der einzelnen Gefühlsgruppen, die religiösen, die sittlichen und die ästhetischen Charaktere, welche die ihren eigenen Ansichten nach ihrer Ueberzeugung anhaftenden Vorzüge mittelst Bekehrung und zwar dem Temperamente gemäß mit größerer oder geringerer Activität auf Andere überzutragen streben und ihre Grundsätze Anderen gegenüber mit (je nach der Größe der Festigkeit) mehr oder weniger Festigkeit und Eifer vertheidigen.

Die Denkvermögen mächtig, bei geringerer Entwicklung der Gefühle, bei zurücktretenden Trieben und bei melancholischem Temperament — und die Grundzüge eines intellectuellen, moralischen Charakters, oder einer die Wahrheit um ihrer eigenen Schönheit willen liebenden Intelligenz treten vor Dir auf. Sind in dieser Persönlichkeit die Vorstellungsvermögen überwiegend, so hast Du den Beobachter und Experimentator, und — gesellen sich den Vorstellungsvermögen große höhere Denkvermögen zu — den Systematiker. Uebertreffen hingegen die höheren Denkvermögen die Beobachtungsvermögen an Größe und an Kraft, so zeigt sich uns entweder der Dogmatiker, oder der Kritiker.

Denken und Fühlen entschieden groß und kräftig und die Triebe als Diener derselben mit sanguinisch-nervösem Temperament — und die Induction ist gestattet auf einen der moralischen und socialen Philosophie sich zuwendenden Genius, in dessen Augen die wissenschaftlichen und philosophischen Forschungen an sich zwar von eigenem Werthe, zugleich aber auch nach Maßgabe ihres befördernden Einflusses auf Beglückung der Menschheit gemessen werden. Auf diesem Boden treten die Normalmenschen auf. —

Die Geistesvermögen in ihrem verschiedenen Zusammenwirken und im Verein mit den verschiedenen Temperamenten bilden die verschiedenen Neigungen und Beschäftigungen der Menschen, — bilden auch die Grundlagen und Wurzeln der verschiedenen Wissenschaften. Die Grundlagen zu den Naturwissenschaften sind Raum-, Zeit- und höhere Denkvermögen, zur Philosophie höhere Denk- und Gefühlsvermögen, zur Moral höhere Denkvermögen und Wohlwollen mit Gewissen, zur Theologie höhere Denkvermögen nebst Glaube, Hoffnung

und Gottgefühl — immer mit besonders lebendigem, mit sanguinisch-nervösem 2c. Temperament verbunden. Je nachdem diese oder jene Geistesvermögen bei einem Menschen die größten und thätigsten sind, wird er zu dieser oder jener Wissenschaft prädestinirt sein und in der Cultivirung derselben seine Lebensaufgabe finden. — Der einzelne Mensch sieht aber seine Wissenschaft, Kunst 2c. wieder von einer anderen Seite an und ist in ihr nach einer anderen Seite hin productiv, je nachdem unter den sie begründenden Geistesvermögen bei ihm verschiedene vorragend sind. Die Grundlage in den geistigen Vermögen des Künstlers bildet die Idealität. Sind deren Gehülfen großer Farben-, Größen- und Individualitätssinn, so realisirt er seine Kunstgestalten in Bildern, oder falls großer Wortsinn vorhanden ist, in Worten. Große Entwicklung der Nachahmung, des Gestalt-, Größen-, Farben- und Gegenstandssinnes machen ihn zum Porträtmaler, wogegen er Landschaftsmaler wird, sobald an die Stelle des Gestaltsinnes großer Ortssinn tritt. Großer Thatsachensinn bei großer Idealität bestimmen ihn zum großen Dramatiker, und zwar zum großen Tragödiendichter bei großem Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb mit entschieden entwickelten moralischen Vermögen, und zum Komödiendichter, wenn an die Stelle der letzteren das Witztalent und der Scharfsinn treten. Besitzt er mächtige höhere Gefühle, so dichtet er Hymnen, Oden 2c. Ein großer Künstler wird er jedoch nur dann sein, wenn ihm bei einem großen Gehirn im Allgemeinen vorzugsweise mächtige Denk- und höhere Gefühlsvermögen zu Theil geworden sind, denn dann nur haben seine Geschöpfe die Kraft und die Tiefe, welche die Huldigung der großen Männer aller Zeiten gewinnen und welche, dauernder als Erz, den Jahrhunderten trotzen. — Glaube, Hoffnung und Gottgefühl begründen den Religiösen, und mit großen Denkvermögen verbunden, den Theologen. Sind daneben Liebe und Wohlwollen groß, so glaubt er vor Allem an den Gott der Liebe und Barmherzigkeit und fordert Toleranz in der Welt. Ueberwiegt Gewissen, so ist die Gerechtigkeit die centrale Eigenschaft seines Gottes und seiner Predigt. Sind die Triebe mächtig, so ist er bigott und fanatisch; bei besonders starkem Zerstörungstrieb Verkündiger des zornigen und rachesüchtigen Gottes. Ist unter den constituirenden Grundvermögen einseitig Glaube vorherrschend, so sieht er die Wunder als die Grundlagen der Religion an, — bei großer Hoffnung hebt er die Verheißungen des Evangeliums hervor, — bei großem Gottgefühl findet er im demüthigen Gebet das Herz der Religion, — bei großen Denkvermögen anerkennt er nur das als Wesen der Religion, was sein Verstand faßt, — bei großen Formen-, Farben- und Tonsinn liebt er die Kunst als nothwendi-

gen Bestandtheil der Religion rc. — Die Raum- und Zeitvermögen müssen beim Mann der exacten Wissenschaft die Herrscher sein. Ueberwiegen dabei einseitig Individualitäts- und Thatsachensinn, so ist er reiner Empiriker, Stoffzusammenträger, und fehlen ihm neben den großen Beobachtungsvermögen die höheren Denkvermögen, so vermag er nicht productiv in seiner Wissenschaft zu sein. Vorragender Größen-, Zahlen-, Scharf- und Tiefsinn begründen den Mathematiker, während Der, bei welchem Gegenstandssinn, Thatsachensinn und Ordnungstalent bedeutend groß und thätig sind, der Naturhistoriker ist. — Die Denk- und höheren Gefühlsvermögen bilden den Philosophen. Fehlt ihm die Ehrfurcht, so greift sein Denken das Heilige an. Ist Gewissen mangelhaft, so zernagt er alles Bestehende. Sind bei ihm Scharfsinn, Tiefsinn und höhere Gefühlsvermögen ohne Beobachtungsvermögen thätig, so ist er Idealist; Realist aber, sobald die Beobachtungsvermögen die erste Stimme im Rathe der philosophischen Vermögen einnehmen; im höchsten Sinne des Wortes endlich Philosoph, wenn die Beobachtungs- und Denkvermögen mit den höheren Gefühlsvermögen in Harmonie stehen und seine Philosophie demgemäß in Natur und Geschichte wurzelt, mit ihrem Haupte aber im Reiche der Ideen steht. — Sind die Vermögen, welche einer bestimmten Wissenschaft zur Basis dienen, in einem Menschen nur in geringster Kraft und Größe vorhanden, so wirft er die Fragen dieser Wissenschaft gar nicht auf, und kann sich auch „nicht denken", wie ein Mensch solcher Wissenschaft sein Leben weihen kann. Der Beobachtungsmensch kann weder das rein geistige Denken, noch dessen Producte erfassen, wie ein Anderer, dem das Tontalent fehlt, für die Musik keinen Sinn hat, ein Dritter die Farben nicht unterscheiden kann, weil ihm der Farbensinn mangelt, und ein Vierter nicht Techniker zu werden vermag, weil er kein Constructionstalent hat. — Wenn zwei Menschen mit denjenigen Geistesvermögen vorzüglich begabt sind, welche die Wurzeln ein und derselben Wissenschaft bilden, bei jedem aber verschiedene von diesen Geistesthätigkeiten die obersten Herrscher sind; so werden zwar beide in derselben Wissenschaft arbeiten, aber in verschiedenen Richtungen gehen, wohl gar sich bekämpfen, weil der Eine sich „nicht denken" kann, daß es auf dem Wege des Anderen auch zur Wahrheit geht: so der Materialist und Idealist, der orthodoxe und rationalistische Theologe. Hier liegt der Sparren des Menschen, — und jeder Mensch hat einen Sparren. — Du gleichst nicht allein dem Geist, den Du begreifst, sondern Du begreifst auch nur den Geist, dem Du gleichst. Der Mensch erkennt nur Wahrheiten, die Wahrheit nur in bedingter Weise, nicht die Wahrheit in ih-

rer Totalität, nicht das Absolute vollkommen. Je größer aber ein Geist ist, um so mehr erfaßt er die Wahrheit: das Genie springt in Gott hinein und orakelt seine Schauungen aus sich heraus. Denn weil das Leben der Natur, der Menschheit und Gottes in uns ist, darum vermögen wir Natur, Menschheit und Gott zu erkennen. Aber Jeder nur auf seine Weise. In Jedem spiegelt sich die Welt als seine Welt. In Jedem bricht sich die Menschheit in individueller Gestalt. Ein Jeder anthropomorphosirt die Gottheit nach seinem Wesen. Wie der Mensch sich denkt, so denkt er seinen Gott. – Und so mit dem ganzen Geistesleben. Der Mensch versteht vom Seelenleben Anderer nur so viel, als dieses sich in seinem eigenen Leben wiederholt. Wir verstehen Andere um so mehr, je geistig ähnlicher sie uns sind; und je wahlverwandter Andere mit uns sind, um so mehr verstehen sie uns. Die Gefühle, die wir selbst nicht haben, scheinen uns in und an Anderen eben so unerklärlich, als die Gedanken, die wir nicht nachzudenken vermögen. Unser eigener Geist ist der Maßstab, nach dem wir andere Geister beurtheilen. Wir verachten oft Andere wegen einer Leidenschaft, die wir selbst nicht haben und zwar nicht haben können, während sie jene vermöge ihrer Anlagen nicht zu beherrschen vermögen, und wir preisen oft Andere ob ihrer Tugend, die diesen eben so natürlich, wie Essen und Trinken ist. Was wir sind und wie wir sind, ist der Ausfluß göttlicher Gnade. Toleranz heißt darum das heilige Gesetz der Welt. Alles begreifen heißt Alles verzeihen — sagt F. von Staël.

29.

Erziehung der Individualität.

Für den Erzieher folgt aus dem Wesen der Individualität:

1) Weil die Geistesvermögen unter sich getrennt und verschieden in dem Maße ihrer Thätigkeit sein können, so kann der im Allgemeinen mit großem Verstande Begabte doch in einer Beziehung verstandesschwach sein, kann viel Talent für wissenschaftliche Studien, aber wenig praktischen Verstand haben 2c. Verurtheile der Erzieher seinen Zögling nicht schon deshalb, weil er in einem Lehrfache schwach ist. Es kann Einer Viel in den Sprachen leisten und doch wenig in der Mathematik, Einer tief in die Grammatik eingedrungen sein und die Sprachen doch schlecht sprechen.

2) Wie nicht dieselbe Qualität und Quantität von Speisen für jeden Magen paßt, so ist nicht Eine Regel allen Naturen, Ein Nah-

rungsmittel für jedes Gedächtniß, dieselbe Masse für jede Fassungskraft, dieselbe Arbeit für jeden Geist, dasselbe Studium für jedes Individuum genehm und angemessen.

3) Wie der Gärtner nicht alle Bäume nach einer Weise und zu gleicher Zeit beschneidet, auch nicht von allen zu gleicher Zeit die Frucht erwartet: so darf der Erzieher nicht von allen Naturen, ohne ihnen Gewalt anzuthun, in demselben Zeitraume auf dieselbe Kraftentwicklung hoffen und dieselben Resultate fordern. Nicht alle Zöglinge entsprechen geistig genau der Stufe, der sie dem Lebensalter nach angehören sollten. Die verschiedenen Geister brauchen verschiedene Zeiten zur Zurücklegung ihrer Lebensstationen, und wenn bei dem Einen das Kindheitsalter schon im 12. Jahre aufhört, so hat es beim Andern erst im 16. Lebensjahre sein Ende erreicht 2c.

4) Der Erzieher soll die Individualität achten; aber über die Individualität die Gottheit und Menschheit nicht vergessen. Er muß die Individualität zur wahren Individualität, zur Persönlichkeit emporheben d. h. zum selbstbewußten, das Leben Gottes und der Menschheit in sich wiederspiegelnden Einzelwesen und Einzelleben. Richtige Diagnosis ist zur Erfüllung dieser Aufgabe das erste Erforderniß. Zur Heilung und Darbildung der Harmonie in der Individualität aber dann Berücksichtigung und Heranziehung der verwandten und entgegengesetzten Geistesvermögen.

5) Die Geistesvermögen stehen unter einander in Wechselwirkung und stärken und unterdrücken einander je nach ihrer Verwandtschaft und ihrer Entgegengesetztheit. Verwandte Vermögen stärken, entgegengesetzte schwächen sich. Verwandt sind mit einander: Kinderliebe mit Wohlwollen und mit Anhänglichkeit, — Bekämpfungstrieb mit Zerstörungstrieb und mit Festigkeit, — Hoffnung mit Erwerbtrieb, — Verheimlichungstrieb mit Vorsicht, — Glaube mit Hoffnung und Gottgefühl, mit Wohlwollen und mit Idealität, — Selbstgefühl mit Beifallsliebe, — Gegenstandssinn mit Gefühlen, — Gegenstandssinn mit Gestalt- und Größensinn, mit Gewichts- und Farbensinn, — Ortssinn mit Gefühlen, — Zahlensinn mit Gegenstandssinn, — Tontalent mit Zeitsinn, — Witz mit Vergleichungsvermögen, — Vergleichungsvermögen mit Thatsachensinn und mit Schlußvermögen. Antagonisten unter den Geistesvermögen sind: Geschlechtstrieb mit moralischen Gefühlen und Intelligenz, — Bekämpfungstrieb mit Vorsicht, Beifallsliebe und Wohlwollen, — Zerstörungstrieb mit Wohlwollen, Ehrfurcht, Beifallsliebe, Vorsicht und Gewissen, — Verheimlichungstrieb mit Hoffnung, Beifallsliebe, Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb, — Erwerbtrieb mit Wohlwollen, Beifallsliebe und Ehrfurcht, — Selbstgefühl mit Beifallsliebe,

Wohlwollen, Gewissen, Ehrfurcht, Vorsicht und Intelligenz, — Beifallsliebe mit Intelligenz, — Vorsicht mit Bekämpfungstrieb, Hoffnung, Wohlwollen, Ehrfurcht, Beifallsliebe, Idealität und Glaube, — Wohlwollen mit Erwerbtrieb, Zerstörungstrieb und Selbstgefühl, — Ehrfurcht mit Selbstgefühl und Intelligenz, — Glaube mit Vorsicht und Intelligenz, — Zahlensinn mit Idealität, — Witz mit Wohlwollen, Beifallsliebe und Gewissen, — Schlußvermögen (Tiefsinn) mit Idealität, Wunder und Ehrfurcht, — Sprachtalent mit Selbstgefühl, Vorsicht und Verheimlichungstrieb. — Für den Erzieher liegt hierin die Macht, das stark auftretende Geistesvermögen einestheils durch Entziehung der Reize, anderntheils vorzüglich durch Erregung seiner Gegner zu hemmen, zu zügeln und zu beschränken, die gering ausgeprägte Geistesthätigkeit durch Uebung und durch Aufruf der verwandten Geisteskräfte zu entwickeln, zu stützen und zu stärken.

Doch kann der Erzieher nicht weiter als bis dahin mit seinem Zöglinge gelangen, wo Gott sein allmächtiges Halt gebot. Vergesse das vor Allem der Gymnasiallehrer nicht, und schreibe er sich nicht die Allmacht zu, die nur Gott gehört. Moses wurde aus einem Hirten ein Gesetzgeber und Nero trotz des Seneca grausam.

Die Lehre.

Die Lehre.

A. Die Nahrungsmittellehre im Allgemeinen.

30.

Die Lehre ist das Object der Schule. Sie ist die Leibes- und die Geistesspeise. Die Lehre von der Lehre ist demnach die Lehre von den Leibes- und den Geistesnahrungsmitteln.

1. Die Leibesnahrungsmittel.

31.

Der Mensch hat an der Erde seine Mutter, wie der Embryo an der Mutter seine Erde hat. Er ist daher vom Leben der Erde eben so bedingt, wie der Embryo vom Leben seiner Mutter bedingt ist. Die Lebensprocesse und Lebensbestandtheile der Erde sind die Nahrungsmittel des Menschen. Thier- und Pflanzenwelt, Wasser, Licht und Luft — sind das Leben der Mutter Erde, das sie dem Menschen zuführt und von dem er lebt. Die Beschaffenheit und der Gehalt dieser Nahrungsmittel und die Fähigkeit des Verdauungs-, Athem- und Blutsystems, sie zu verarbeiten, beschränken und bestimmen den Werth der einzelne Theile derselben für den Organismus, und dieser Werth bestimmt wiederum die Wahl der einzelnen Nahrungsmittel. Die eiweißartigen oder stickstoffhaltigen Körper aus dem Thier- und Pflanzenreich sind die

nährendsten: sie bilden vorzugsweise Muskeln und Gewebe, Nerven und Hirn. Durch die stickstofffreien Nahrungsmittel wird dem Organismus vorzüglich der Kohlenstoff zugeführt, der sich mit dem aus der Atmosphäre aufgenommenen Sauerstoff verbindet und so in einem Verbrennungsproceß dem Organismus die Temperatur verleiht, die zur Thätigkeit desselben nothwendig ist. Das Wasser ist Hauptbestandtheil der Leibesmasse; ohne Wasser ist keine organische Entwicklung möglich; Wasser fördert die Hautausdünstung, stärkt Rückenmark, Nerven und Hirn; das Meer — sagt Sophokles — spült alle Krankheiten der Menschen fort. Die atmosphärische Luft ist die Nahrung der Lungen. Aber trotz Speise und Trank, trotz Wasser und Luft, verbleicht das organische Leben ohne Licht: Licht weckt und reizt das Leben, erregt die physikalischen und chemischen Processe desselben und öffnet dem lichtstrahlenden Auge die Welt. — Auch für die Sinnesorgane ist die Außenwelt die Nahrung: ohne die Welt verkümmern die Sinnesorgane und mit ihnen die Denkvermögen. Das Bewegungssystem endlich wird durch Bewegung im Raume ernährt: durch Bewegungsübungen werden die Leibesorgane in Kraftquellen umgewandelt, wird Widerstandsfähigkeit gegen das Anstürmen der äußeren Natur erlangt. „Der Körper ist der Panzer und Küraß der Seele. Nun, so werde dieser vorerst zu Stahl verhärtet, geglüht und gekältet. Die Gasse, worin der Knabe tobt, rennt, stürzt, klettert, trotzt, ist schon Etwas. Gassenwunden sind heilbarer und gesünder als Schulwunden, und lehren schöner verschmerzen." J. Paul.

2. Die Geistesnahrungsmittel.

32.

Die Formen der Geistesnahrungsmittel.

Die Geisteslebensmittel können roh nur schwer vom Geiste verdaut werden. Als sinnliche Anschauungen treten sie roh, noch nicht in Geistesnahrung umgearbeitet, also schwer verdaulich an denselben heran. Als solche sind sie nur Speise für den Mann, nicht für den Knaben und Jüngling. Der Mann vermag erst durch die Erscheinung hindurch in's Wesen der Dinge hineinzusteigen, mit seinen Denkvermögen der Welt die ihr zu Grunde liegenden Gesetze abzulauschen, mittelst seines Abhängigkeitsgefühles und seines Tiefsinnes in der Offenbarung den sich Of-

fenbarenden zu schauen und von dem in seinem Innern lebenden Schönheitsbegriffe getrieben, von Außen her die Eindrücke des Schönen in sich aufzunehmen. Sollen die sinnlichen Anschauungen der Digestionskraft des erst wachsenden Geistes entsprechen und also wirklich assimilirt werden, so müssen sie zuvor in der Geistesküche zubereitet, vom Menschengeiste verarbeitet und in dieser Verarbeitung zur Nahrung dargeboten werden. Der Mensch braucht bei all' seiner geistigen Entwicklung und Bildung den Menschen.

Der Mensch reicht dem Menschen zuerst und vorzüglich in Anleitung, in Beispielen und Vorbildern die Geistesnahrung dar. Und das ist die leichtverdaulichste und zugleich die wichtigste Form menschlicher Geistesspeise. Darum ist sie die dem werdenden Menschen allein angemessene. Ihre Wirkung macht sich unwillkürlich und unbewußt geltend. Auf der praktischen Seite des Geistes wird mittelst dieses Weges Sitte und Gewohnheit und in ihnen Recht und Pflicht, Wohlwollen und Schönheitsgeschmack ꝛc. fortgeerbt. Der theoretische Geist wird hier durch Vermittlung der Sprache im Unterricht entwickelt. Der Unterricht ist die geistige Kochkunst, die Kunst, die Geistesnahrung verdaulich, verständlich zu machen. Versinnlichung der Gegenstände ist wesentliches Erforderniß hierbei: sinnliche Anschauungen aus der Natur, oder Bilder, Zeichnungen, Statuen, Modelle ꝛc. sind die Hülfsmittel und Lebensbedingungen des naturgemäßen Unterrichts. Doch erhält der Lernende im Unterricht alle Anschauungen ꝛc. in die Form der Sprache umgesetzt. Durch die Sprache aber werden die Objecte, die Natur ꝛc. nicht selbst mitgetheilt; die Sprache gibt nur die zu Vorstellungen und Begriffen verarbeiteten Gegenstände. Deshalb werden vor Allem die Gefühle durch den Unterricht schwer mittheilbar. Worte sind nur Uebersetzungen der Gefühle in Vorstellungen und Begriffe. Das was die Gefühle in Wahrheit und Wesenheit sind, kann durch die ihnen fremde Sprache nicht ausgedrückt werden: in Worten und Formen von Vorstellungen kommen die Gefühle nur ihrem allgemeinsten Inhalte nach zum Bewußtsein. Aber dennoch ist die Sprache das Verbindungsmittel der Geister unter einander, das Geist an Geist kettet, Geist in Geist gießt, und Geist durch Geist entwickelt und vervollkommnet.

Die Schriften enthalten die vollständigsten fertigen Geistesnahrungsmittel. Sie umfassen die entwickelten Gedanken und Gefühle der Menschen, die nur nachgedacht zu werden brauchen, um in Fleisch und Blut verwandelt zu werden. Ihrem Wesen nach sind sie entweder Originale, Schöpfungen von Genien, die bishin noch nicht dagewesen, — oder Copien und Nachahmungen, Auseinanderlegungen von dem, was ur-

schöpferisch vom Genie erzeugt war. Der Zeit nach gehören sie entweder dem vorchristlichen Weltalter an, und sind deshalb für uns am schwerverdaulichsten, weil die in ihnen enthaltenen Anschauungen den unsrigen gänzlich fremd sind, oder der christlichen Bildung, in der ein unserem eigenen Sinn verwandter Geist spricht — Fleisch von unserem Fleisch und Blut von unserem Blut, darum auch leicht und ohne große Anstrengung assimilirbar.

33.

Formale und materiale Bildung.

In welcher Form und Gestalt die Geistesnahrungsmittel auch in das Subject eintreten mögen: sie müssen, sollen sie überhaupt Nährmittel sein, zur formalen und zur materialen Entwicklung und Bildung d. h. zur Entwicklung der Geisteskräfte und zur Mittheilung eines Erkenntnißstoffes zugleich dienen. Materiale und formale Bildung bedingen sich gegenseitig. Indem das Subject ein geistiges Nahrungsmittel verarbeitet, stärkt und kräftigt es sich; es gewinnt aber dabei zugleich auch ein objectives Material, das sein eigen ist und über das es nach Belieben gebieten kann, — einen Inhalt. Im Geiste ist der Inhalt nicht außer den Formen, und sind die Formen nicht außer dem Inhalt vorhanden. Je mehr Energie der Geist durch Thätigkeit erlangt hat, um so mehr Inhalt hat er sich erarbeitet. Zum Beispiel: Die alten Sprachen und die Kenntniß der in ihnen niedergelegten Geistesschätze bilden die Denk- und Gefühlsvermögen des Menschengeistes aus und machen den Geist stark im Denken und Fühlen; aber sie sollen auch die ewigen Menschheitsideen, die Ideen des Schönen und Sittlichen, die dort offenbar geworden, zum Bewußtsein bringen, und der Unterricht in ihnen ist ein total falscher, wenn er dem Geiste an diesen Ideen nicht einen wesenhaften Stoff und Inhalt gibt; — die Naturwissenschaften und neueren Sprachen sollen zwar dem Geiste Stoff und Inhalt des Naturlebens 2c. reichen, zugleich aber die Geisteskräfte nähren und stärken, und der Unterricht in ihnen ist nur dann der wahre, wenn neben jener materialen zugleich diese formale Bildung sein Zweck und Ziel ist. Nicht in den Wissenschaften liegt es, wenn sie nur einseitig material oder formal bilden, sondern in der Art und Weise ihrer Darstellung. — Jede wahre Geistesspeise bildet formal und material; nur kann bei dem einzelnen Nahrungsmittel die formale oder materiale Bildung vorherrschend sein. Wie es un-

ter den leiblichen Nahrungsmitteln plastische und Respirationsmittel gibt, von denen die letzteren neben ihrer Bildungskraft in mehr oder weniger erhöhtem Grade Wärme erzeugen; so kann ein Geistesnahrungsmittel überwiegend die formale, ein anderes die materiale Bildung fördern, ohne daß es jedoch die andere Seite gänzlich von sich ausschlösse, oder auszuschließen vermöchte. Auf keine Weise aber gibt es ein allgemeines formales Bildungsmittel; denn wenn auch bestimmt erworbene Vorstellungskreise zum Theil allgemeine Formen und Normen für andere Vorstellungsgebiete abgeben können, so daß vielleicht der scharfe Mathematiker mit der Schärfe seines Denkens auch über andere Verhältnisse 2c. klar urtheilen kann, so sind doch diese allgemeinen Formen nicht von aller Bestimmtheit frei, sondern gehören ganz bestimmten Geistesvermögen an, so daß es deshalb auch möglich und in den individuellen Anlagen begründet sein kann, daß der klar denkende Mathematiker in anderen Gebieten, in Religion 2c. sehr unklar denkt. Und eben so wenig gibt es ein allgemeines materiales Nahrungsmittel: aller Stoff, der in den Geist eintritt, tritt nur dann und dadurch ein, daß er Geistesvermögen entwickelt. Was material bildet, bildet auch formal, und umgekehrt. Natürlich muß die Geistesspeise, wenn sie wahrhaft material und formal bilden soll, von absolutem Werthe für den Geist sein: Wortschwall, Notizenkram 2c. geben weder Kraft und Stärke, noch Inhalt.

34.

Die Nahrungsmittel des Menschengeistes im Allgemeinen.

Die Nahrungsmittel des menschlichen Geistes müssen verschieden sein, je nachdem sie den Denk-, den Gefühls- und den Wollensvermögen gereicht werden. Denn wie der Geist selbst, obschon ein einiger, doch in einer Vielheit von Vermögen und Thätigkeiten sich darstellt und äußert; so ist auch die Geistesnahrung, obschon eine einzige nur, doch eine vielgegliederte, angemessen den verschiedenen zu ernährenden Geistesvermögen. Für die Denkvermögen sind vorzüglich Natur und Geschichte, für die Gefühlsvermögen Religion, Moral und Kunst, für die Wollensvermögen die Bildungsmittel der Intelligenz und des Gefühls insgemein, vorzüglich aber eigenes Wollen und eigenes Thun, für das Gesammtleben des Geistes Beispiel in Schule und Haus, Welt und Erfahrung, Staat und Kirche, — Nahrung und Reiz, so jedoch, daß Natur und

Geschichte, obschon sie vornehmlich dem denkenden Geiste Speise reichen, doch auch das Gefühl beleben und erheben, wecken und stärken, und daß Religion, Moral und Kunst, obschon sie wesentlich das Gefühl kräftigen und die Gesinnung heiligen, doch auch als Lehre die Denkvermögen nähren und erwärmen. Alle Geistesnahrungsmittel ernähren alle Geistesvermögen, nur von verschiedenen Mittelpunkten aus und nur durch verschiedene Vermittlungen zur Ernährung der verschiedenen hindurchgehend.

B. Die Nahrungsmittellehre im Besonderen.

I. Die Nahrungsmittel des Gefühlslebens.

a. Die Religion.

35.

Formaler und materialer Bildungswerth der Religion.

Die Religion ist das Geistesnahrungsmittel für Alle, für junge wie für alte Menschenkinder, — auch für den Gymnasiasten. Die Religion muß die Hauptaufgabe und das Hauptcapitel im Menschenleben sein und bleiben, denn wichtig ist die Beziehung des Menschen zur Außenwelt und damit die Erkenntniß derselben, wichtiger ist die Beziehung des Menschen zu sich selbst und damit die Selbsterkenntniß, am wichtigsten aber ist die Beziehung des Menschen zum Urgrunde seines Seins und damit die Gotterkenntniß. Die Wahrheiten der Religion sind die eigentlichen Lebensmittel des Gefühls; Gefühl aber ist der Grund des Geistes; im Gefühl finden Denken und Wollen ihre letzte Wurzel; ohne Gefühl brennt und verbrennt das Denken, und fehlt ihm die erwärmende Kraft; das Wollen aber ist ohne Gefühl blind.

Religionsleben ist Centrum- und Centralleben des Menschengeistes. Darum sind die religiösen Wahrheiten die Wahrheiten, auf die sich alles Denken und Wollen des Menschen zu beziehen hat und durch die alle andere Wahrheit erst Wahrheit wird. Ohne Religion keine Wahrheit und keine Weisheit, keine Schönheit und keine Freiheit. Ohne Religion ist nichts Großes in der Welt geworden und geschaffen. Die Religion erhebt über die Endlichkeit und über die endlichen Interessen. Mit der Religion überwindet der Mensch die Welt, die Schläge des Schicksals, die Wechselfälle des Lebens. In der Religion findet alles Geistesleben seinen Anfang und sein Ende, die Geistesruhe, zu der weder Wissen noch Thun führen können. Aufwuchern kann der Mensch auf der Erde, aufblühen kann er nur in der Gottheit. Die Religion entwickelt die Gefühle, erwärmt und schließt die Intelligenz ab, belebt und heiligt das Wollen, verleiht dem Geiste Sicherheit und Stand in der Unsicherheit und Unbeständigkeit des endlichen Seins: darin ruht der formale und materiale Bildungswerth der Religion.

36.

Die Religion im Allgemeinen.

Die Religion ist jedem Menschen an- und eingeboren. Sie ist in der Menschennatur gegründet. Sie ist eine Begabung des Menschengeistes: Beflügelung des Geistes ist sie. Sie ist des Geistes eigenstes und menschlichstes Bedürfniß: so gut und so nothwendig der Mensch essen, trinken und athmen muß, so gut und so nothwendig muß er zur Ewigkeit emporschauen und Gott genießen. Die Religion ist das heilige Selbstvergessen des natürlichen Menschen, wodurch der Mensch erst zum wahren Menschen wird: der Mensch ist nur, was er vor Gott ist. Darum gibt es auch kein Zeitalter in der Menschheitsgeschichte und keine Periode im Einzelmenschenleben, wo die Religion nicht die Sonne am Himmel des Daseins gewesen wäre. Ein gänzlicher Mangel derselben in einzelnen Zeiten der Menschheit oder des Einzelmenschen gehört zu den Abnormitäten und Monstrositäten, verräth Geisteskrankheit und Wahnsinn.

Nur darf man an die Religion anderer Völker und anderer Menschen nicht den Maßstab der eigenen innerlichen religiösen Ueberzeugung und Entwicklung anlegen. Die Religion ist zwar wesentlich Gefühl, sie geht aber im lebendigen Menschen jeden Augenblick in Denken und Wollen über, und so verschieden an Qualität und Quantität in den verschie-

denen Völkern und Menschen Fühlen, Denken und Wollen ist: in so verschiedenen Graden und Maßen tritt auch die Religion bei ihnen auf. Die Religionen des Indiers und des Aegypters, des Griechen und des Römers, des Juden und des Christen waren und sind gerade so viel und so weit von einander unterschieden, als die geistige Organisation dieser Völker von einander unterschieden war und ist. Und eben so gründet es in der eigenthümlichen Begabung der Nationen, daß im Slavenstamm das griechisch-katholische, im Romanenthum das römisch-katholische und beim Germanen das protestantische Christenthum seinen Heerd und Mittelpunkt hat.

Wie bei den verschiedenen Völkern, so tritt in den verschiedenen Entwicklungsstadien eines Volkes und eines Menschen die Religion in anderer Gestalt auf, in eben so anderer Gestalt, als die Entwicklung des Geistes dieses Volkes und dieses Menschen eine neue Erscheinung darbietet. Bei dem noch mit den Naturmächten ringenden Griechen herrschte Kronos; als das Griechenthum zum Selbstbewußtsein gelangte, trat Zeus die Regierung an; als Maß und Schönheit die griechische Welt verklärte, war Apollo der höchste Gott; und als das griechische Volk von seiner Höhe in die Sinnlichkeit herabstieg, wurde es auch von seiner Religion dahin begleitet. Und ist die Religion des in der heiteren Sinnenwelt lebenden Knaben nicht eine andere, als die des in seinen Idealen schwärmenden Jünglings, als die des in harter Arbeit seinen Lebenszweck verwirklichenden Mannes, als die des mit allen Händen des Wollens nach der Ewigkeit greifenden Greises? — Die Religion ersteht in jedem Menschen individualisirt. Wie Gott den Menschen theomorphosirt hat, so anthropomorphosirt der Mensch Gott. „In seinen Göttern malet der Mensch sich“ — sagt Schiller. Und Göthe:

„Wie Einer ist, so ist sein Gott,
Darum ward Gott so oft zu Spott.“ —

Das Organ, mittelst dessen die Religion ihre Welt ergreift, ist der Glaube. Der Glaube ist in der Gefühlswelt dasselbe, was unter den Denkvermögen das Schlußvermögen ist, und unter den religiösen Gefühlen dasselbe, was auf sittlichem Gebiet das Gewissen ist: — der Compaß im Gottleben des Menschen.

Der Glaube ist nicht bloß subjectiv: er hat es so gut, wie das Denken, mit Objecten, zu thun. Seine Objecte, seine Nahrung ist die Geisteswelt. Auch sind die Beweise der Glaubenswelt nicht subjectiver, als die der Denkwelt: die Denkwelt beweist von den dem Denken angebornen Denkgesetzen aus; der Beweis für die Glaubenswahrheit ist das

angeborne Gefühl, das Selbst des Menschen, der ganze innere Mensch.

Glaube lebt in einer anderen Welt, als Erkennen und Denken. Denken und Erkennen beruhen auf Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, den Producten der Denkvermögen. Glaube ist Gefühlsthätigkeit, die als solche mit der Erkenntniß nichts zu thun hat und erst durch die Nothwendigkeit des Wollens und Handelns in Begriff und Wort gefaßt werden muß. Doch können sich Glauben und Erkennen als Producte des einheitlichen Geistesorganismus nicht widersprechen. Der Glaube, der die Erkenntniß von sich ausschließt, verhärtet in der einmal ergriffenen Objectivität, bleibt ohne Entwicklung, wird materiell und stabil. Das Erkennen, welches den Glauben von sich ausschließt, findet allein in der materiellen Welt die Summe alles Lebens und alles Seins, und hat vor allem Erkennen nicht erkannt, daß der Glaube das Fundament jeder Wissenschaft ist, jede Wissenschaft einen Glauben zur Voraussetzung hat. Die Harmonie von Denken und Glauben, ihre Einheit und Einigung ist die Vernunft.

Für die Erziehung folgt hieraus:

1) Der Religionsunterricht darf nicht in Widerstreit mit der Wissenschaft und mit dem Leben treten. Religion und damit Gefühl und Character des Gymnasiasten werden mit Füßen getreten, wenn an der Stelle der Religion vorjahrhundertliche theologische Systeme als absolute Wahrheit gepredigt werden, Systeme, die den Gesetzen der Natur und des Lebens vor Allem deshalb Hohn sprechen, weil sie sich als alleinseligmachend proclamiren und alles von ihrem Buchstaben Abweichende verdammen. Mit Buchstabentheologien steht nicht nur das Denken und das Leben, steht die Religion selbst im Gegensatz. — Der Gymnasiast soll die Grenze des menschlichen Verstandes anerkennen lernen und auf dem Erkenntnißgebiete erfahren, daß die Summe aller Weisheit das Sokratische „Ich weiß, daß ich nichts weiß" ist. Alles Erkennen ist bruchstückartig; das menschliche Wissen ist Stückwerk. Das kann vor Allem dem Gymnasiasten nicht oft genug dargelegt werden, da sich das zuerst in Rausch und Enthusiasmus auftretende Denken gar zu gern als ununschränkt proclamiren möchte. Siehe, Du erkennst nur, was durch Deiner Sinne Pforten in Deinen Geist eingetreten ist, also Alles nur in Raum und Zeit — und vom Raum, welch' kleinstes Theilchen! Hat doch noch nicht einmal die Menschheit mittelst ihrer größten Helden die ganze Erde erkannt! — und die Erde, nur ein Glied im Sonnensystem! — und das Sonnensystem, nur ein einzelner Zweig der Sterne, die wir in der goldenen Milchstraße sehen, — und die Milchstraße, diese Sternen-

insel im Alloceau — — — weißt Du, wo's anfängt und wo's aufhört? So soll der Gymnasiast zum Bewußtsein gelangen, daß die Denkwelt in der Endlichkeit ihre Welt hat und daß allein der Glaube in's Unendliche hineinführt. Er soll deshalb nie die Religionswahrheiten in den Kreis seines endlichen und leeren Räsonnements herabziehen. Trotzdem aber soll er auch nicht die Religion als Feindin der Wissenschaft, noch die Wissenschaft als Feindin der Religion kennen lernen. Man muß glauben, um zu wissen, und wissen, um zu glauben. Glauben und Wissen müssen einander nicht aufheben, sondern ergänzen, sagt Göthe. Und nur da ist ächtes und rechtes geistiges Leben, wo der Glaube durch's Erkennen vermittelt wird und wo das Wissen um so gründlicher wird, je tiefer der Glaube ist. — Andrerseits soll dann der Gymnasiast sich auch nie hinter das Bollwerk seines innern und innerlichen Glaubens zurückziehen und dort Entschuldigung für nicht gute That suchen, oder Sentimentalisiren an die Stelle von Thaten setzen wollen. Das ist nicht der rechte Glaube, der nicht in Thaten aufblüht. Das ist der falsche Glaube, der dem Menschen Lebensfreudigkeit und Thatkraft raubt. „Aller Gottesdienste schönster ist ein gottgefälliges Leben", hat Bunsen gesagt. Und Luther: „Göttlich leben', siehe, das ist der rechte Gottesdienst. Darum es schändlich ist, wenn die Leute mit dem Schreien und Kirchengehen in den Himmel zu kommen gedenken, und dabei nicht das Herz reinigen und bessern, sondern zu Hause Böses thun. Unsere Tempel sind nicht von Holz und Stein, sondern wir selbst sind der Tempel Gottes."

2) Glaube, Hoffnung, Gottgefühl soll der Religionslehrer in seinem Zöglinge erwecken und darin einig mit Allen sein; Toleranz hingegen üben, wo und wann es sich um das Wie, um Systeme und Dogmatiken handelt. „Es ist keine Lehre so orthodox, daß sie nicht zu irgend einer Zeit schon eine Ketzerei gewesen und als solche verdammt worden wäre." Der Religionslehrer soll seinem Schüler einen freien Blick bewahren, den freien Blick, der nicht schon da Ketzerei riecht, wo er Abweichungen von seinen religiösen Ansichten findet, der vielmehr von seinem eigensten tiefsten Grunde aus das Wahre sucht und wählt, und die Anderen auf ihrem Wege, wo sie das Höchste und Ewige zu erringen suchen, gewähren läßt, weil er das Endziel erschaut hat, in dem alle Wege zusammenlaufen. Er darf deshalb auch kein Fanatiker seiner subjectiven Ansichten sein; er muß vielmehr in seinem Geiste Raum für fremde Anschauungen haben und wissen und bethätigen, daß da, wo die theologische Ansicht trennt, die Liebe einigt. Darum muß er auch der Individualität seines Zöglings Rechnung tragen und Jeden nach dieser seiner Individualität

frei erkennen und annehmen lassen. Die Sache selbst ist älter als alle Bekenntnisse, selbst als das älteste des heiligen Petrus — hat Schelling gesagt. Der Religionsunterricht wird demnach mehr einen erbaulichen als einen dogmatischen Charakter annehmen müssen: dogmatische Controversen erregen das Interesse des Theologen, befriedigen aber das religiöse Bedürfniß selbst nicht, weil sie keine Nahrung für das Gefühlsleben reichen.

3) Die Religion wird allerdings auch als Lehre d. h. als Anregung der Denkvermögen in ihrer Beziehung zu den religiösen Gefühlen, auftreten müssen, damit die Denkvermögen die Gefühle zum Bewußtsein bringen und erleuchten und klären. Aber doch ist Religionskenntniß und Religionslehre nicht die Religion selbst. Gott kann nicht erlernt werden. Und wenn die Religion noch so breit und ausführlich im Unterricht dargelegt wird, und wenn noch so viele Religionsstunden im Stundenplan angesetzt werden: die Religion läßt sich nicht einpauken und nicht einbläuen. Gefühle haben nicht ihre unmittelbare Nahrung an Lehre und Unterricht. Gefühle werden nur rege und lebendig durch Gefühle. Gefühle werden nur nachgefühlt und nachgelebt. Wer das Uebersinnliche nicht als Thatsache inne wird, der kann nie einen Begriff davon bekommen. Darum muß zur Erregung der religösen Gefühle das Beispiel des Erziehers und des Zöglings ganze Umgebung mitwirken. Wer nicht voll einer heiligen Geisteswelt ist, wie soll der in selbige hineinzuführen vermögen? Ist der Religionslehrer, sind die Lehrer überhaupt nicht religiöse Menschen, Menschen, deren Religion nicht in Worten, sondern vor Allem in Thaten besteht und sich im ganzen Wesen und Leben zeigt, — predigt euren Schülern noch so viel Religion vor, eure Worte sind für sie doch nur tönendes Erz und klingende Schelle. Thätigkeiten des Glaubens, der Hoffnung und des Gottgefühls müssen dem Lehrlinge entgegentreten, wenn in ihm Glaube, Hoffnung und Gottgefühl geweckt werden soll.

Auch die großen Begegnisse der Natur sollen zur Weckung und Stärkung der Religionsgefühle angezogen werden. Thatsachen sprechen lebendiger, deutlicher und stärker, als Worte. Wenn die Natur in großen Aufzügen vor den Zögling tritt: dann zeige! Wird aber das Abhängigkeitsgefühl durch das stummberedte Zeigen in ihm nicht wach: so sprich Ein Wort, das hindeutet auf den Unsichtbaren Allsichtbaren, und es wird mehr wirken, als wenn Du tausend Worte ohne äußere Veranlassung zu ihm gesprochen hättest. Und so werden auch bei Betrachtung der Naturgesetze selbst und bei der Einschau in den Gang der ewig waltenden Vorsehung, wie er in der Weltgeschichte sich offenbart, —

wie von selbst, oft und am Besten ohne Worte, Hinweise auf das Göttliche einfallen und den Zögling aus der Welt des Raumes und der Zeit zum Herrn derselben emporheben. Nur kein absichtliches Theologisiren und Moralisiren hierbei: das wirkt das Gegentheil von dem, was es wirken soll.

Als Stütze und Wecker des religiösen Lebens tritt endlich noch die Welt der Kunst auf. Die Schönheit führt in eine Region, wo das gemeine Leben schweigt und wo die Angst des Irdischen vergessen wird, weil das Ewige in selbstgenugsamer Gestalt auftritt. Wo die Schönheit ist, da kann nichts Ungöttliches sein. Wer beim Schönen ist, der ist Gott nahe.

37.

Das Christenthum.

Das Christenthum ist eine historische That, — ein Urthatsächliches, wie jedes Factum, wie das Gesetz der Schwere in der Natur und das Sittengesetz in unsrem Geiste. Als solches kann es nicht ohne äußere Heranbringung aus dem Geiste des Zöglings heraus entwickelt werden, so wenig die Entwicklung der ganzen Weltgeschichte aus dem Einzelgeiste herausgeholt werden kann. Die Gefühle im Menschengeiste offenbaren nicht die concreten Wahrheiten des Christenthums, wie das Samenkorn, fern von seinem Elemente, die in ihm ruhende Pflanze nicht offenbart; erst wenn Luft und Licht, Erde und Wasser an es herantreten, entwickelt es sich. So entwickeln sich die Religionsgefühle im Menschengeiste nur wahrhaft, wenn ihnen von Außen ihre Nahrung, religiöse Eindrücke und Anschauungen, die positive Religion gebracht wird. Nur erst wenn das Christenthum dem Geiste zur Nahrung gegeben wird, entfalten sich die religiösen Anlagen zu ihrer höchsten Blüthe, zu christlicher Anschauung und christlichem Gefühl. Das Christenthum ist die höchste Nahrung für die religiösen Gefühle, christliche Weltanschauung höchste Nahrung für die Vernunft. Weil das Christenthum alle Wahrheit ist, darum ist es auch zugleich der Inhalt der Vernunft: es braucht deshalb auch die Vernunft nicht zu fürchten. Es ist das Christenthum absoluter Endzweck — die Spitze und der Grund alles anderen Kennens und Könnens, die Speise für die Ideen.

Dem Zöglinge des Gymnasiums muß deshalb das Christenthum zur Nahrung seines Geisteslebens dargeboten werden, — das reine, volle

Christenthum, das Christenthum Dessen, von dem es genannt wird, das Christenthum Christi. „Einen anderen Grund kann Niemand legen außer Dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus" — das ist das Fundament der wahrhaftigen Religion, des Christenthums. Weil die Religion an den Gott im Menschen anknüpft, darum muß sie im Gott-Menschen, im Ideale des Menschen, ihren Mittelpunkt haben. Darum muß auch der Gott-Mensch das Fundament in der Religionslehre des Gymnasiums sein. Daß ein Mensch dagewesen, in dem Gott so offenbar war, wie er nur im Menschen und als Mensch offenbar werden kann, — daß dieser Gott-Mensch dieses sein gottmenschliches Wesen gelehrt, gelebt, im Opfertode besiegelt und alle Menschen zu diesem Liebesleben in Gott und Gottleben in der Liebe aufgefordert hat, um dadurch die in der Menschheit durch die Ichsucht verdunkelte Aehnlichkeit mit Gott, dem Urquell der Liebe, wieder zu erringen, — daß Jeglicher, der an diesen Gott-Menschen glaubt d. h. ihn auf individuelle Weise wiederlebt, aller Selbstsucht, der Quelle der Sünde, abstirbt und damit den einzigen Weg zur Erlangung der absoluten Seligkeit geht, — daß endlich Der, der also in Gott selig, wiedergeboren ist, von da ab das ewige Leben lebt, das er nun nicht wieder verlieren kann, auch wenn er stirbt: das ist der Kern des Christenthums.

An diesen wahrhaft göttlichen Kern und an diese ewige Wahrheiten darf kein Zweifel kommen. Von ihm aus muß vielmehr ein bewunderndes Verständniß für die ganze Religion gewonnen und selbst in den räthselvollen Geheimnissen der religiöse Tact geahnet werden.

Von diesem Kerne aus muß die christliche Dogmatik belebt und erklärt werden. Das Christenthum ist seinem Wesen nach nicht eine neue Lehre, sondern ein neues Lebensprincip; es ist das durch Christum begründete neue Leben in Gott. Die neue Welt- und Gedankenanschauung, die dieses neue Leben nothwendig aus sich herausgebärt, hat deshalb immer und überall den Gradmesser ihrer Wahrheit an dem christlichen Princip: sie hat nichts zu thun, als das „Warum" zu dem „So" hinzuzufügen und dieses Warum mit der Weiterentwicklung der Wissenschaft immer weiter zu fassen und immer tiefer zu begründen. Darum unterliegt sie auch, gleich dem Menschengeiste selbst, der Entwicklung, indeß die Religion als solche, das Christenthum von Christus und als Christus absolut ist; der Inhalt ist ewig, die Form ist zeitlich; das Christenthum ist perfect, die Dogmen sind perfectibel. Der ewige Kern des Christenthums muß immer und überall die treibende Kraft bleiben, die über Buchstabenherrschaft und Cabinetsbefehle, über die Einseitigkeiten der

Jahrzehnde und Jahrhunderte, der Fürsten und der Völker ewig siegreich im Geleit des Menschengeistes nach Aufwärts schreitet.

Von diesem Kerne aus müssen die Realien des Realgymnasiums in höherem Lichte beleuchtet und müssen dessen Schüler über die sinnlich materiellen Interessen und über die verständige Praxis empor in die Region der Idee gehoben werden, wo die bloße Klugheit und die weltgepriesene Schlauheit schweigt, weil die Ruhe von Allerseligen herrscht und die ewigen Augenblicke eintreten, in denen der Mensch mitten in der Zeitlichkeit die Ewigkeit lebt, die ihm darum aber auch Kraft geben, in der Hitze des Daseins mit Muth die Segel zu hissen und mit Kraft die Ruder zu schlagen. — Es muß von diesem Kerne aus dem Lehrling des humanistischen Gymnasiums klar werden, wie „die Armen am Geiste" die imposante Herrlichkeit des klassischen Alterthums zu Grabe tragen konnten. Die antike Welt, wie sie sich am verklärtesten im Hellenenthum darstellt, war ungebrochene Einheit von Geist und Natur, unmittelbare und unbewußte Einheit von Leib und Seele. Der Grieche gab sich harmlos der Welt hin; sein Leben ging in der Theilnahme am Leben seines Volkes auf; seine Sittlichkeit war die Schönheit, harmonische Einheit vom Geistigen und Sinnlichen; sein Gott das Ideal der Schönheit; seine Tugend nicht Ueberwindung der Sünde, deren Tiefe er nicht kannte, sondern Maß und Schönheit; seine Opfer nicht Opfer der Ichsucht, sondern Feste des Genusses. Das Christenthum bringt dem gegenüber den Gegensatz zwischen Natur und Geist, zwischen Leib und Seele zum Bewußtsein, nicht, um ihn als absolut bestehen zu lassen, sondern um ihn in höherer bewußter Einheit, in der Einheit des Gott-Menschen aufzuheben. Erst wenn der Bruch des Geistes mit der Natur, die Welt des Scheins und Seins, als nichtig und nichtseiend, und der Geist, Gott, dem gegenüber als ewig und unendlich, demgemäß auch der Menschengeist als Selbstzweck und von absolutem Werthe erkannt ist: kann der Leib vom Geiste verklärt wieder in sein Recht, Träger des Ewigen zu sein, eintreten. Nun hat der Mensch seine Bestimmung nicht mehr darin, in seiner Nation aufzugehen; ewig in Gott zu leben, wie Gott in ihm: das ist fortan seine Aufgabe, und diese ewige, allein des Menschengeistes Wesen ergreifende Aufgabe, die das Christenthum gestellt hat, ist der Grund, daß ihm das Heidenthum erliegen mußte. Und diesen Sieg des Christenthums über die Glanzhöhen selbst der vorchristlichen Welt und damit über die ganze Welt nachzuweisen, dadurch aber nicht etwa die Ideale, die dem Zöglinge des Gymnasiums im klassischen Alterthume aufgegangen und mit ihnen Alles, was des Jünglings Herz erhebt, als nichtig zurückzuweisen, sondern vielmehr auf das Christenthum

hinzulenken, durch das höchste aller Ideale in ihr rechtes Licht zu stellen, und damit die Gymnasialbildung zu einem christlichen Abschlusse zu bringen: das ist eine der wesentlichsten Aufgaben des Religionslehrers im humanistischen Gymnasium.

Von diesem Kerne aus muß die Heilige Schrift gelesen, betrachtet und erkannt werden. Die Bibel und vor Allem das Neue Testament, ist die positive Religion des Christen. In ihr ist das christliche Princip rein und vollständig ausgesprochen. Alle dogmatischen Bestimmungen in ihr — und sie ist zugleich die erste christliche Dogmatik — müssen von diesem Princip aus angesehen und beurtheilt werden, denn „was Christum nicht lehrt, — sagt Luther — das ist nicht apostolisch, wenn es gleich Petrus oder Paulus lehrte.“ Aber die Bibel ist selbst als Dogmatik auch die Dogmatik aller Dogmatiken, die Dogmatik, in welcher alle theologischen Einseitigkeiten aufgehoben, die den Menschensohn darstellenden Synoptiker von dem den Gottessohn abschildernden Johannes, der in die Tiefen des Glaubens hinabsteigende Paulus von dem das Werk betonenden Jacobus und beide letztere wieder von dem die Liebe verkündenden Jünger der Liebe 2c. ergänzt werden. Die Bibel ist das göttliche Buch, — das klassischste Buch aller klassischen Bücher, — das einzige Buch, das die Wahrheit enthält, die Stand gehalten hat, wo Menschenmeinungen und Menschenansichten, auch wenn sie noch so lange Mode und der Geschmack der Zeiten waren, in wechselndem Kreislaufe der Nacht der Vergessenheit anheimfielen, die Wahrheit, an der sich alle großen Geister groß genährt und von der sie ihren Glanz und ihre Größe geborgt haben. Je mehr man in sie einsieht, um so größer wird sie. Je tiefer man in sie hinabsteigt, um so wunderbarer erscheint sie. Es zerglaubt sich ein Mensch daran — sagt Luther — und stirbt wohl, ehe er's glauben kann. „Für wahr, Du kannst nicht zu viel in der Schrift lesen; und was Du wohl liesest, kannst Du nicht zu wohl verstehen; und was Du wohl verstehest, kannst Du nicht zu wohl glauben; und was Du wohl glaubest, kannst Du nicht zu wohl leben.“ Die Heilige Schrift enthält die göttliche Weltgeschichte, von der Genesis der Welt und des Menschen durch die Abkehr von Gott hindurch bis zur Wiederkehr und Heimkehr in Gott, und in jedem Stück dieser Weltgeschichte tritt dem Menschen ein Stück seiner eigenen Geschichte, ein Stück seines Selbst und die Spiegelung dieses Selbst in Gott entgegen. Die Heilige Schrift muß das ABC-Buch und das höchste künstlerische, historische und philosophische Buch auch für den Gymnasiasten sein. Und daß sie das werde, das ist die Aufgabe der Gymnasien. „Vor allen Dingen — sagt Luther — sollt in den hohen und niedri-

gen Schulen die vornehmste und geringste Lection sein die Heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Wo die Heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr Niemand, daß er sein Kind hinthue. Es muß verderben Alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibet." — Der Inhalt der Bibel und ihr geschichtlicher Zusammenhang, der Boden, auf dem, und das Volk mit seinen Sitten und Gebräuchen, unter dem ihre Geschichten vor sich gehen: das ist das Centrum des Gymnasialreligionsunterrichtes. Von diesem Boden aus muß der Gymnasiast dann einen Einblick in die Geschichte der Kirche als in die Entwicklung der Gemeinschaft der Heiligen thun, und die Darlegung der christlichen Theologie in der orientalischen, der christlichen Anthropologie in der occidentalischen und der christlichen Sotereologie in der protestantischen Kirche, damit auch den Inhalt und das Wesen der ökumenischen Symbole und der Augsburg'schen Confession erfassen, um endlich an der Hand des apostolischen Symbolums die Uebereinstimmung des historisch Gegebenen mit der Vernunft zu erkennen.

Mit der Lehre allein aber ist's nicht gethan. Die Religionsstunde überhaupt, auch die des Gymnasiums, muß zur Andachtsstunde werden. Der Gesang großer religiöser Lieder soll die Enge des Herzens erweitern. Große religiöse Lieder an sich schon sind Flügel, mit denen man über die Bedrängnisse des Lebens weg zum Himmel schwebt, — Freunde in der Noth. Sie kommen aber mit unüberwindlicher Gewalt an das Menschenherz heran, wenn eine Gemeinschaft mit ihnen fortströmt in Rhythmen und Melodien. Die Religionsstunden und nicht die Religionsstunden allein, sondern die täglichen Unterrichtsstunden müssen darum mit Gesang, der in Gebet übergeht und mit Gebet endet, ihren Anfang nehmen. — Im Gebet erhält die religiöse Stimmung ihren Abschluß. Im Gebet steht Gott im Menschen auf und geht der Mensch in Gott unter. Im Gebet erfaßt Du ihn und hast Du ihn. Im Gebet ergreift er auch Dich. Losgelassensein des Geistlebens, In-Gott leben, Athemholen der Seele: das ist das Gebet. Aber es ist dies nur, wenn es aus dem Herzen kommt. Dann auch nur packt es das Herz. Es braucht darum noch nicht stets ein improvisirtes, oder eigenes Gebet zu sein. Der Lehrer soll sogar beim Gebet weder immer selbst improvisiren, noch improvisiren lassen. Es gibt ein höchstes Gebet, das immer wieder neu ist, obschon es sehr alt ist, und das immer dem Herzen entquillt, wenn das Herz nur empfänglich dafür und ein Virtuos im Höchsten ist. Dies Gebet muß oft gebetet werden, weil es das absolute Beispiel aller Gebete ist, und es soll vor Allem da eintreten, wo die eigenen Gedanken nicht fluthen wollen. „Das Vaterunser, weil es

vom Herrn den Ursprung hat, ist ohne Zweifel das höchste, edelste und beste Gebet. Denn hätte er ein besseres gewußt, der fromme, treue Schulmeister, er würde es auch uns gelehrt haben. Es ist eine Mauer und Wall der Kirche, eine starke Waffe aller gottseligen Christen, ein Gebet über alle Gebete. Das Vaterunser bindet die Leute zusammen und in einander, daß Einer für den Andern und mit dem Andern betet und macht stark und gewaltig, daß es auch den Tod vertreibt." Luther.

Bei solchem Religionsleben des Gymnasiums wird sein Zögling gottfreudig und thatentüchtig in's Leben gehen, und wird dem Staate seine tiefste Grundlage gesichert und befestigt werden. Wie Religion in allen Lebensbegegnissen und Lebensverhältnissen nothwendig ist und der höchste Leiter im Denken und Thun der Einzelmenschen, der Völker und der Menschheit sein muß: so und vorzüglich auch im Staatsleben. Wer nicht ein Herz mit einem Bethause und gefaltene Hände vor dem Höchsten aus dem Gymnasium mitnimmt, den kann weder Leben noch Staat gebrauchen.

b. Die Moral.

38.

Die Moral ist die Kehrseite von der Religion. Sittlichkeit und Religion bedingen sich. Die Sittlichkeit hat die Religion zur Voraussetzung: ohne Religion erhebt die Sittlichkeit ihr Haupt nicht in den Himmel, fehlt ihr die Krone. Die Religion aber erhält durch die Sittlichkeit erst ihre vollendete Wirklichkeit: die Religion wird durch die Sittlichkeit zur lebendigen That geführt. Die Sittlichkeit muß mit der Religion in Harmonie stehen. Der Mensch soll als moralischer aus Gott herausleben, wie er als religiöser in Gott hineinlebt. Es ist ein abnormer, mangelhafter Zustand, wenn Glaube und That sich nicht decken.

Harmonie des Geisteslebens und zwar Harmonie, in der als Grundton die höheren Denk- und Gefühlsvermögen herrschen: das ist das Ideal des Menschheitslebens, auch das der Moral. Aristoteles stellt jede Tugend zwischen zwei entgegengesetzte Laster: in's Uebermaß getriebene Freigebigkeit wird Verschwendung und in entgegengesetzter Richtung Geiz; zu viel Muth ist Verwegenheit und zu wenig Feigheit. „Unsere Fähigkeiten — sagt Pascal — vertragen nichts Extremes, zu viel Lärm betäubt, zu viel Licht blendet uns, zu große Ferne und zu große Nähe verhindern die Aussicht; zu viel Jugend und zu viel Alter hemmen

den Geist; zu viel und zu wenig Unterricht schwächen ihn; extreme Dinge sind für uns und wir für sie nicht vorhanden: sie entschlüpfen uns, wie wir ihnen entschlüpfen." Und Horaz:

Est modus in rebus: sunt certi denique fines,
Quos ultra citraque nequit consistere rectum.

Nicht im Ueberwiegen eines Geistesvermögens liegt die Vollkommenheit, sondern im Ebenmaß und in der Uebereinstimmung aller Geistesfähigkeiten unter einander. In dem richtigen Gleichgewicht zwischen den Geistesfähigkeiten beruht die Schönheit, auch die moralische. Wenn im Menschen diese Harmonie, dieses Gleichgewicht des Geisteslebens so gefunden wird, daß die moralischen Geistesvermögen im Verein mit den religiösen die Herrschaft über die Triebe führen und dem Denken seine Grenze setzen, so ist der Mensch gut, — er lebt dann in Harmonie mit Gott, mit der Welt und mit sich. Und ist solches Leben zu seiner anderen Natur geworden, so ist er tugendhaft: in ihm herrscht Gott als das Gesetz seines Lebens. Regieren hingegen in einem Menschengeiste die niederen Triebe über Gefühls- und Denkvermögen, so ist dieser Mensch böse und — wenn solches sein gewohntes Sinnen und Handeln ist — lasterhaft: sein Gesetz ist die Willkür, des Teufels Freiheit. Das sittliche Handeln ist die Ausführung des Guten in den concreten Lebensverhältnissen. Im sittlichen Handeln verwirklicht der Mensch sein wahrhaftes Wesen: das tiefste Wesen des Menschengeistes, sein wesentliches Selbst ist das Gute. Und Der, dessen Seele das Gute ist, das er nach seiner persönlichen Individualität und nach dem Orte, auf den er in der Gesellschaft gestellt ist, mit seinem Thun in die Welt einbildet, ist der Weise.

Doch hängen die Grundpfeiler der Moral, Liebe und Gewissen, und damit die Moral selbst, in ihren Aussprüchen von der gesammten Lebensansicht und — da diese wieder von der Zeit und dem Orte des Volkes bedingt ist — von der geistigen Anschauung des Volkes mit ab. Liebe und Gewissen sind nicht mit Einem Male fertig: sie entwickeln sich sowohl als solche, als auch im Zusammenhange mit der Intelligenz. Und diese Entwicklung wird wesentlich durch den Standpunkt bedingt, den Moral und Intelligenz des Volkes, der Umgebung des sich Entwickelnden einnimmt.

Daher der große Werth der Umgebung für die Entwicklung der Sittlichkeit. Die moralischen Geistesvermögen des Zöglings haben ihre Nahrung in der Umgebung. Nicht abstracte Moralgesetze, sondern le-

bendige Beispiele ernähren Liebe und Gewissen des jugendlichen Zöglings bis zu solcher Kraft, daß sie späterhin in der Welt der Heuchelei und des Krämeregoismus wie schützende Genien aus der Gemeinheit erretten. Lebendige Beispiele, in der Jugend als Nährmittel gereicht, können Liebe und Gewissen auch auf so verkehrte Wege leiten, daß der Mensch in reiferen Jahren trotz der Aussprüche der Vernunft von dem in der Jugend Erworbenen im Bann gehalten wird. Nur wenn der Erzieher und die ganze Umgebung des Zöglings unter den Einflüssen der Liebe und des Gewissens in ihren Gesinnungen und Handlungen stehen, werden diese Gefühle im Zöglinge sowohl direct ausgebildet, indem sie sich mit ihren Forderungen an ihn wenden und die correspondirenden Gefühle in ihm erregen, als sie auch, indirect, mittelst Nachahmung, in ihm zur Thätigkeit drängen. Das Beispiel, die praktische Lehre, ist in der Moral (— die wesentlich Darstellung und Fertigkeit ist, als solche aber nur durch Uebung wächst, —) der mächtigste Erzieher, das kräftigste und wirksamste Nahrungsmittel. Durch Thaten der Gerechtigkeit und des Wohlwollens werden Wohlwollen und Gerechtigkeit erregt. Lehre lieben d. h. liebe, und lehre gewissenhaft sein, d. h. sei in Wort und That das göttliche Gewissen Deines Zöglings: das ist die dem Erzieher hierbei gestellte Aufgabe.

Insofern jedoch Liebe und Gewissen, insofern Tugend überhaupt von der Intelligenz aufgeklärt und verklärt wird, und insofern die Tugend selbst nach einer Seite hin Erkenntniß ist, kann sie auch gelehrt werden. Lebendige Geschichten aus eigenen und fremden Erlebnissen, sowie Facten und Persönlichkeiten aus der Weltgeschichte, in denen Thaten der Liebe und des Gewissens auftreten, predigen als lebendigste und eindringlichste Lehrer. Das höchste Lehrnahrungsmittel für die moralischen Geistesvermögen ist jedoch das Christenthum: das Christenthum ist das ausgesprochene Gewissen und die offenbare Liebe.

Und diese lebendige Lehre der Moral kann dem Zöglinge nicht früh genug und nicht fest genug eingeprägt werden, damit er ein Bewußtsein über sein Thun und zugleich einen Antrieb zum Guten in den das Gute erkennenden Denkvermögen habe. Directe Belehrung über moralische Begriffe und Grundsätze — sagt Hegel — ist ein wesentlicher Theil des Unterrichts. „Es ist eine falsche Ansicht, daß der Jugend solche Begriffe, wie auch religiöse Lehren nicht früh beigebracht werden dürften, weil sie solche nicht verständen. Denn wenn man, um den Menschen damit bekannt zu machen, warten wollte, bis er die sittlichen Begriffe in ihrer ganzen Wahrheit zu fassen völlig fähig wäre, so würden sie Wenige, und selbst diese Wenigen kaum vor dem Ende ihres Lebens besitzen.

Die sittlichen Begriffe enthalten die Grundzüge und Grundlage einer höheren Welt, und, in der Jugend befestigt, machen sie einen Schatz aus, welcher Leben in ihm selbst hat, in sich fortwurzelt, fortwächst, sich an der Erfahrung bereichert und auch für Einsicht und Ueberzeugung immer mehr bewährt."

Außerhalb alles Mittheilens und Darstellens liegt jedoch die Tugend in ihrem practischen Verhältniß zur Persönlichkeit und in ihrem individuellen Charakter. Der individuelle moralische Charakter ist ein Geschenk der Gottheit, eine Gabe der freien göttlichen Gnade. Wenn man demnach fragt, warum der einen Person tugendhafte Gesinnung innewohnt, der anderen nicht, so ist mit Schleiermacher nichts zu antworten, als: durch freie göttliche Gnade. Und fragt man, wie ein Mensch zur höheren Stufe der Sittlichkeit erwacht, so gibt auch hierauf Schleiermacher die einzige Antwort: „Durch die Erleuchtung des heiligen Geistes."

c. Die Kunst.

39.

Weil die christliche Religion die Nahrung der höchsten Geistesgefühle ist und als solche die Gefühlswelt im Allgemeinen ernährt: gibt sie auch den moralischen Geistesvermögen Liebe und Gewissen, — gibt sie auch dem Gefühle der Kunst, der Idealität, die schönste und beste Nahrung. Ist denn nicht Gott die absolute, die Ur-Schönheit, und ist denn irgend Etwas in der Welt weiter schön, als wie weit Gott aus ihm herausschaut? Das Parthenon und der Dom zu Köln, die Mediceische Venus und Raphael's Madonna, Mozart's Don Juan und Beethoven's C-Moll Synfonie, Homer's Iliade und Göthe's Faust — Alles Hohelieder auf den Höchsten und auf das Höchste, mögen sie von ihm in Stein oder Farbe, in musikalischen Klängen oder in Menschenworten reden. Die höchste Kunst- und Geschmacksbildung gewährt aber die christliche Religion selbst. In Christus ist die vollkommenste, die sittlich-religiöse Schönheit, eine von der absoluten Idee durchleuchtete Wirklichkeit, die Gottheit als Menschheit, die vollkommene Einheit des Göttlichen und Menschlichen erschienen: „wer mich siehet, der siehet den Vater." Dieser Schönste von allen Schönheiten ist das höchste Ideal der Schönheit, das nicht nur erhebt und beseligt, sondern auch zur Wiederbildung und Nachbildung auffordert. Wer an ihn glaubt und ihn im Glauben anschaut, der hat nicht nur in die tiefsten Gründe der

Schönheit geblickt, der ist selbst eine religiöse Schönheit, eine Einheit vom Göttlichen und Menschlichen geworden. Und so schafft die christliche Religion denn die „schöne Seele," die sich nicht durch die Unwetter des Lebens bewegen läßt, sondern in den Stürmen des Daseins weltsicher in Gott Wurzel geschlagen hat, die Schönheit, durch welche die höchste aller Ideen, die Idee der Gottheit, hindurch scheint.

Wie mit der Religion, so steht die Kunst auch mit der Moral im innersten und innigsten Zusammenhange. Nur das Gute ist schön und das Schöne muß gut sein, sowie Gutes und Schönes wahr sein sollen, und das Wahre wiederum nur wahr ist, wenn es schön und gut ist: die höchsten Menschheitsideen können sich als Ausflüsse der Einen Gottheit nicht widersprechen. Sie unterstützen und helfen deshalb einander. Die wahrhaft sittliche Darstellung erregt zugleich die Schönheit, und Erweckung des Kunstsinnes wendet vom Gemeinen und Sinnlichen zum geistigen und sittlichen Gehalte des Lebens empor. „Nur das Wahre kann schön sein, nie das Falsche; nur das Gute kann schön sein, nie das Böse; und das Rechte ist das Wahre und Schöne." Göthe.

Die Idealität und die mit ihr verbundenen Geistesvermögen, welche den „Geschmack" und die „Idee der Schönheit" bilden, fordern jedoch auch besondere und eigenthümliche Nahrung, weil sie von besonderem selbstständigen geistigen Werthe und urangeborne geistige Vermögen sind. Die Schönheit erhebt aus dem Drucke des Lebens und aus der Enge des Daseins, weil in ihr die Befreiung der göttlichen Idee von dem Mangel der Endlichkeit geschaut wird. Sie entbindet von der Rohheit und verklärt das Leben. Sie hebt das Vergängliche aus der Vergänglichkeit heraus, indem sie das im Vergänglichen vorübergehende Ewige dauernd macht. Der Künstler stellt die Dinge dar, wie sie vor Gott stehen. Und darum soll der Mensch, der mit tausend Armen auf die schmutzige Scholle der Erde herabgezogen wird, zu allen Zeiten, ja täglich sich mit dem Schönen beschäftigen und daran sich gewöhnen, damit ihm über die Erde der Himmel nicht verloren geht, und damit er zugleich über den Himmel die Erde nicht vergißt, denn der Schönheit Land ist da, wo Himmel und Erde in schönster Harmonie erklingen. In dieser Absicht sagt Göthe: „Der Mensch ist so geneigt, sich mit dem Gemeinsten abzugeben, Geist und Sinn stumpfen sich so leicht gegen die Eindrücke des Schönen und Vollkommnen ab, daß man die Fähigkeit, es zu empfinden, bei sich auf alle Weise erhalten sollte. Denn einen solchen Genuß kann Niemand ganz entbehren, und nur die Ungewohnheit etwas Gutes zu genießen ist Ursache, daß viele Menschen schon am Albernen und Abgeschmackten, wenn es nur neu ist, Vergnügen finden.

Man sollte alle Tage wenigstens ein kleines Lied hören, ein gutes Gedicht lesen, ein treffliches Gemälde sehen und, wenn es möglich zu machen wäre, einige vernünftige Worte sprechen.“

Die verschiedenen Kunstwerke aus den verschiedenen Künsten sind die Nahrung für die Entwicklung der Kunst im Einzelmenschen, und zugleich jedes Einzelkunstwerk für diejenigen Geistesvermögen, die bei seinem Schöpfer die thätigsten, die Factoren zu seinem Entstehen, waren. Zur Entwicklung des Kunstsinnes müssen deshalb Kunstwerke vor die Anschauung, vor Auge und Ohr des Zöglings gebracht werden. Nie aber zu viele und immer nur solche, die das ganze innere Leben packen: nicht durch Worte und nicht durch vieles, sondern allein durch richtiges Sehen ꝛc. weniger Meisterwerke der Kunst wird der Kunstsinn entwickelt und gebildet. Auch immer nur wahrhaft schöne. Glaube nur nie, daß das klassisch Schöne zu schwer verdauliche Nahrung für Deinen Zögling sei. Als ob das Triviale und Gewöhnliche leichter zu verdauen wäre! Schwerer verdaulich ist's, weil's wässrig, unlebendig, also dem wirklichen, lebendigen Geiste fremd ist. Darum sollst Du nie, aus Mangel an schönen Kunstwerken, Pfuschereien vor das Auge des Zöglings bringen: mit magischer Kraft fesseln sie, einmal als Nahrung gereicht, den Geist desselben und machen ihn zum Knecht des Unschönen. Das Geschaute gebärt sich im Geiste wieder, und weil er es dann als sein Eigenthum findet, darum beurtheilt er Alles außer sich nach Dem, was in ihm ist, und darum liebt er nur Das außer sich, was Dem in ihm verwandt und gleich ist. Schöne Anschauungen schaffen Liebe zum Schönen. Häßliches geschaut — und Du lernst Häßliches lieben. Göthe:

Dummes Zeug kann man viel reden,
Kann es auch schreiben,
Wird weder Leib noch Seele tödten,
Es wird Alles beim Alten bleiben.

Dummes Zeug aber vor Augen gestellt,
Hat ein magisches Recht;
Weil es die Sinne gefesselt hält,
Bleibet der Geist ein Knecht. —

Wo die Kunstwerke nicht unmittelbar geschaut werden können, da sollen in der bildenden Kunst gute Abbildungen den Mangel zu ersetzen suchen. In der Poesie aber soll der Gymnasialzögling selbst und unmittelbar in die Schönheit einsteigen. Er soll sie nicht in der Literaturgeschichte kennen lernen und Namen und Jahreszahlen aus derselben herzuzählen verstehen. Er soll vielmehr die größten Kunstwerke selbst

genießen, und kein Gymnasium soll seinen Zögling lossprechen können, der nicht Lessing's Laokoon, Schillers lyrische Gedichte nebst Wallenstein und Tell, Göthe's Hermann und Dorothea, auch Egmont, Tasso und Iphigenie gelesen und durchdacht hat, kein realistisches den Zögling, der neben diesen deutschen Kunstwerken nicht in die wichtigsten Dramen Shakspeare's eingedrungen wäre, und kein humanistisches, dessen Schüler mit jenen Kunstwerken der Muttersprache nicht Homers Iliade und Odyssee, sowie von dem Leben der unsterblichen Tragödien des Sophokles eingesogen hätte. — Das Kunstwerk soll der Schüler schön vortragen: wer ein poetisches Kunstwerk erfühlt und durchdacht hat, kann ihm auch mittelst der Sprache entsprechende Darstellung geben, und wiederum erweckt schönes Lesen den dem Gelesenen zu Grunde liegenden Gedanken und das in ihm lebende Gefühl. — In die Gesetze der Malerei führt das Zeichnen ein, und in die der Musik Gesang und das Spiel eines Instrumentes, obschon hierbei die individuelle Begabung mehr noch als anderswo sichtbar wird. — Wie weit aber überhaupt in einem Menschen die Schönheit und der Sinn für dieselbe lebendig geworden ist, zeigt sich in und an der Darstellung seiner selbst. Ist sein ganzes Wesen und Benehmen lebendige Harmonie, reiner Ab- und Ausdruck eines von der Idee durchleuchteten Innern, — er hat die Idee dann geschaut. Uebung und Gewohnheit aber sind zu dieser harmonischen Darstellung nothwendig. Ordnung und Reinlichkeit sind die Vorbedingungen dazu: sie wirken nicht bloß auf das äußere, sie wirken auch auf das innere Leben. Das Benehmen und Sichgeben im Umgange, das Unbeschreibliche, das überall dem Orte gemäß auftreten heißt, ohne doch das eigenthümliche Selbst zu verläugnen, vielmehr überall, immer aber auf die verschiedenste Weise dieses Selbst in Harmonie mit der Umgebung darstellend: das ist die höchste und schönste Stufe der erscheinenden schönen Individualität. Freilich kann das nicht gelehrt werden: wem's nicht inneliegt, der wird's nicht fassen. Auch läßt sich's nicht beschreiben. Durch Nachahmung allein läßt sich's entwickeln, wenn's überhaupt vorhanden ist; allein aber nur durch Nachahmung und Ansteckung. Seine bezaubernde Kraft ist so groß, daß es überall ergreift, wo's auftritt. Und so ist denn auch bei Entwicklung der Schönheit, wie bei der der Religion, ein wesentliches Nahrungsmittel das Beispiel.

II. Die Nahrungsmittel der Denkwelt.

a. Die Naturwissenschaften.

40.

Die Naturwissenschaft.

Die Natur ist „das Werdende, das ewig wirkt und lebt", — der Inbegriff der durch die Sinne wahrnehmbaren, nicht von Menschen hervorgebrachten Dinge, — das große organische und harmonische Ganze, das Alles, was weset und lebet, in sich eingliedert und auch den Menschen als sein Organ bedingt und durchdringt. Sie ist der unerschöpfliche Quell, aus dem der Mensch die Nahrung seines Leibeslebens schöpft. Die unentbehrliche Voraussetzung auch für die Entwicklung seines Geistes, denn nur aus ihrem Nebeneinander entsteht ihm der Begriff des Raumes und nur aus ihrem Nacheinander der Begriff der Zeit, Begriffe, die das Fundament des ganzen menschlichen Geisteslebens bilden. Weil also die Natur den Menschen mitten in sich enthält und die Bedingung seines leiblichen und geistigen Lebens ist, weil überall verwandtes Leben aus ihr zu ihm spricht und weil er mitten im Allleben wurzelt, hat er vom Anfange der Menschheitsentwicklung an mit seinen Sinnen die Außenwelt in sich aufgenommen und durch Anschauung die Erscheinungen derselben aufgefaßt. Die Sinneswahrnehmung weckte jedoch im Menschen sehr bald höhere Geisteskraft, oder wurde vielmehr selbst zu solcher: das bloße Schauen ward zum Beobachten, zum verständigen Versuchen, zum Ordnen der ordnungslosen Massen durch Begriffe, Urtheile und Schlüsse und zum Verknüpfen derselben zu einem geschlossenen organischen System, zur Wissenschaft. Und durch diese Wissenschaft, — durch die Naturwissenschaft hat der Menschengeist die Natur erobert und sie zu seinem Eigenthum gemacht. Die Naturwissenschaft ist in das Innere der Erde gestiegen und hat die Geschichtsblätter derselben aufgeblättert, um die Geschichte ihrer Vergangenheit zu lesen. Die Naturwissenschaft hat in dem wunderbaren Spiel der verschiedensten Kräfte, die regel- und planlos einherzustürmen scheinen, ein System höchster Vernunft gefunden, in dem allen ihre Bahnen, ihr Umfang, ihre Art und Größe bestimmt ist, wo jede auf alle anderen wirkt, alle anderen zugleich beschränkt und fördert, und wo das Ergebniß dieses Ineinanderwirkens aller der Wunderbau des Universums und das

Fortbestehen desselben ist. Die Naturwissenschaft hat das Bleibende im Vergänglichen, das Gesetz in der Erscheinung, die Vernunft in der Materie, die Harmonie in allen Disharmonien nachgewiesen und in den alllebendigen Organismus die ungemessenen teleskopischen Sterneninseln und die unzählbaren mikroskopischen Welten eingegliedert.

Durch das, was die Naturwissenschaft gethan hat und thut, ist zugleich angezeigt, was sie bei der formalen und materialen Entwicklung des Menschengeistes ist und wirkt.

Adam, sagt Luther, bedurfte keines Buches, denn er hatte das Buch der Natur, und alle Erzväter, Propheten, Christus und die Apostel citiren viel aus dem Buche. Die Naturwissenschaft bildet und entwickelt zuerst und vornehmlich die Denkvermögen. Sie ist eines der wesentlichsten Nahrungsmittel für die Denkwelt. Denn nur dann ist die Bildung und Entwicklung der Denkwelt eine vollständige und wahrhafte, wenn all' ihre einzelnen Vermögen ernährt und cultivirt werden. Es ist keine Geisteskraft da, um unterdrückt, jede, um ausgebildet zu werden. Die Sprachen aber bewegen sich in bloßen Gedankenformen und entwickeln neben den höheren Denkvermögen nur einseitig das Sprachtalent, das Sprach- und Wortgedächtniß, sowie den Formensinn. Der Unterricht in der Naturwissenschaft ist für harmonische Entwicklung der Denkvermögen deshalb nothwendig, weil er vorzüglich die Vorstellungsthätigkeiten weckt. Die Anschauungsvermögen werden nirgends mehr gereizt und ernährt, als in der Natur und die Aufmerksamkeit nirgends so geschärft und gestärkt, als in ihr. Besondere Nahrung erhalten Orts-, Namen-, Gegenstands- und Thatsachengedächtniß, denn die Naturwissenschaft regt sowohl an, die einzelnen Merkmale an den Objecten scharf und richtig aufzufassen, als sie auch auf den Verlauf der einzelnen Erscheinungen und der dabei auftretenden Ereignisse und Umstände aufmerksam macht. Das von Natur unstäte und flüchtig von einem Gegenstande zum anderen eilende und irrende Auge wird genöthigt und geübt, die Objecte und ihre einzelnen Seiten und Theile zu fixiren und zu zergliedern. Vergleiche Den, der die Natur nicht kennt, mit Dem, dessen Auge durch die Wissenschaft für ihre Gegenstände und Erscheinungen geschärft ist: während Jener stumpf und dumpf vor den Herrlichkeiten der Natur vorübergeht, faßt dieser mit offenem Blick alles um ihn Vorgehende, sieht tausend Dinge, die dem Anderen verborgen bleiben und weiß die feinsten Merkmale, wodurch sich die Einzelerscheinungen von einander unterscheiden, aufzufinden. Denn auch die Urtheilskraft wird durch die Naturwissenschaft geschärft. Durch

Trennen des Verschiedenen, durch Combiniren des Gleichartigen, durch Aufsuchen von Aehnlichkeiten und Verwandtschaften, durch Sonderung der Formen und Verbindung derselben nach allgemeinen Gesichtspunkten, durch Analyse und Synthese also, durch Zerlegen und Beobachten, werden Vergleichungs- und Schlußvermögen entwickelt, wird an logische Ordnung und Classification gewöhnt. Abgesehen also davon, daß es des Menschen unwürdig ist, die Welt, in der er lebt, in deren Bedingungen er eingefügt, mit deren Wesen sein ganzes Sein verkettet ist, gedankenlos zu durchwandern, stärkt und ernährt der Jünger der Naturwissenschaft seine Beobachtungs- und Denkvermögen und zwar um so mehr und um so unverlierbarer, weil Beobachten, Versuchen und Erfahren unmittelbar zum Thun drängen und das Erkannte zu bethätigen streben. Die Naturwissenschaft fördert also neben dem Kennen zugleich das Können. Durch beides aber verschafft sie den höchsten Preis alles Denkens und alles Lebens, — die Selbsterkenntniß. Denn indem die Naturerkenntniß ein richtiges Weltbewußtsein verleiht, da sie vor Ueberschätzung der eigenen Stellung zur Außenwelt warnt und zugleich praktisch beweißt, wie weit der Mensch mit seinen eigenen Kräften, der Außenwelt gegenüber, kommen kann, und indem sie durch Einschau in die Lebens- und Weltgesetze zu einer wahren Welt- und Lebensanschauung führt, leitet sie zur Selbsterkenntniß an. Die Naturwissenschaft lehrt den Menschen sich als Glied nur des Ganzen und doch wieder in Harmonie mit dem Ganzen begreifen: wie klein, wie groß! Wenn der Mensch die Gesetze der Natur erkennt, erkennt er die Gesetze Gottes und seine eigenen Gesetze. Durch die Selbstkenntniß, verbunden mit der Erkenntniß der Welt- und Gottgesetze, führt die Naturwissenschaft aber in das Reich der Wahrheit ein und sichert einerseits vor Vorurtheil und Aberglaube, indem sie Unnatürliches vom Uebernatürlichen unterscheiden lehrt, und andrerseits vor Unglaube und Sceptizismus, indem sie auf jedem Punkte der Natur die Spuren einer göttlichen Welt nachweist.

Und damit ist die Naturwissenschaft denn auch Nahrungsmittel für das Gefühlsleben. Ohne daß sie, mit Umgehung des Kernes der Natur, in Gefühlsschwelgereien und Naturseligkeiten, in ästhetischen Phrasen und teleologischen Betrachtungen unterzugehen braucht, weckt und erregt sie die ewigen, allem Dasein zu Grunde liegenden Ideen, nach welchen und durch welche Gott die Welt geschaffen hat: vom Standpunkte Gottes und der allgemeinen Bezüge des Kosmos aus ist Alles Gesetz und Harmonie und nur vom Standpunkte Dessen aus, der sich über die Einzelheiten nicht emporzuschwingen vermag, tritt überall Ge-

setzlosigkeit und Anomalie auf; nur vor dem todten Verstandesauge erscheinen isolirte, von dem Ganzen getrennte Einzelheiten, vor dem Blicke des vates, des Sehers, des Enthüllers aber löset sich die Schöpfung in Ein glühend Leben auf, und die Ideen, die in allem Dasein energiren und der Creaturen göttlich Leben sind, offenbaren sich seinem gotttrunkenen Geiste. Die wahre Naturwissenschaft ernährt die Gefühle der Schönheit, der Sittlichkeit und der Religion. 1) Die Schönheit. Wie klein und unvollkommen ist die Menschenkunst gegen die Kunst der Natur! Betrachte selbst mit bloßem Auge die schönste Statue des Phidias, — wie mechanisch! Blicke dann mit dem Mikroskop in die kleinste Lebenswelt, — wie wunderbar herrlich und kunstgerecht! Alle Menschenkunst ist nur Nachahmung der Naturkunst, und sie wird nur um so vollkommener werden, je mehr und je tiefer der Künstler in die Natur einschaut. Da ist lautere Schönheit und alle Schönheit. Und mag auch das Einzelgebilde in der Erscheinung noch so weit von seiner Idee entfernt stehen, — die Welt im Ganzen ist die Schönheit im Ganzen, wie auch die Griechen wahr und sinnig beides, Welt und Schönheit, mit Einem Worte bezeichneten. Schleiermacher hat darum Recht, wenn er sagt: „Die Welt verhält sich in der gesammten Einheit ihre Entwicklung wie das Eine Alles umfassende Kunstwerk, und die höchste Bestimmung des Geistes besteht im Genuß dieser göttlichen Kunst, die es eigentlich auch jetzt schon allein ist, wodurch wir künstlerisch aufgeregt werden, die aber, wenn ganz erkannt, erst den Menschengeist zu ewiger Musik und Poesie beleben wird." 2) Die Sittlichkeit: Die Natur ist die Vernichterin alles Egoismus. Ihr allgemeines Liebesleben, in dem kein Einzelnes für sich bleiben, sondern Theil haben will am Allgemeinen, weckt und erregt auch im Menschen die volle und vollständige Aufgebung und Auflösung des Einzellebens in das Gottleben der Liebe. Wer mit der Natur Freund ist, in dem hat das Gemeine und Unedle keinen Raum. Cato spricht in dieser Beziehung, daß der Landmann die wenigsten bösen Gedanken habe. Die Natur bewahrt vor Intoleranz: bei mir — so spricht sie — darf jegliches Sein an seinem Orte, auf seine Weise und nach seiner Individualität sich ausdehnen und sich aussprechen, und nur Du, ein Stück Natur, willst meinem allgemeinen Lebensgesetze widerstreben? Die Natur weckt innige Wahrheitsliebe: ohne Falsch, offen und treu, ohne Hinterhalt und Hinterlist redet sie den Menschen an, und er könnte da widerstehen und eine andere Sprache sprechen, die sie nicht versteht? Die Natur nährt die wahre Freiheit: in ihr haben alle Dinge nur im Unterschiede und in der Verschiedenheit ihr Leben, und jegliches Sein gehorcht seinem Ge-

setz und begrenzt und beschränkt sich an allen anderen Seienden — und nur Du, o Mensch, wolltest verkennen, daß die wahre Freiheit nicht allein in der Ausdehnung Deiner Individualität, sondern zugleich in der Hingabe an das göttlich bindende Allgemeine besteht? Aus dieser Hingabe an das Objective aber, sowie aus der Sicherheit im Kennen und Können, kommt Bestimmtheit im Wollen und Thun: Charakterstärke also auch verleiht die Kenntniß und Liebe der Natur. Endlich aber ist sie das weise und hohe Vorbild aller menschlich-sittlichen Einrichtungen in Staat und Gesellschaft: an ihren ewigen unveränderlichen Gesetzen lernt der Mensch, was Gesetz heißt, und nur mit solchen gottewigen Gesetzen vermag er einen Gottesstaat und eine Gottesgesellschaft zu errichten. — 3) Die Religion: Die Natur führt zu Gott, — sie zeigt und gibt Gott. Die Natur ist die ewige Verlautbarung Gottes: sie ist nicht bloß Endlichkeit und Vergänglichkeit, sondern in ihrem wahrsten und tiefsten Wesen Gottes Selbstoffenbarung. Gott ist in allem Sein gegenwärtig und ohne ihn würde nichts das Sein haben. Wie also Der, der in der Natur und in ihren Gesetzen lebt, gar nicht aus Gott herauskommt, so kann er auch nicht aufhören mit Anbeten und Bewundern, sei's, daß er den Welthymnen zuhorcht, welche die Jahres- und Tageszeiten aufführen, sei's, daß er in die ewigen Gesetze des Lebens und des Werdens schaut, sei's, daß er mit dem Mikroskop in die kleinste Welt oder mit dem Teleskop in die Größe des Universums hineinbricht. „Rings herum Allmacht und Wunder Alles." Darum begrüßt auch Luther das Aufblühen der Naturwissenschaft mit heiligem Gruß: „Wir sind jetzt in der Morgenröthe des künftigen Lebens, denn wir fahen an, wiederum zu erlangen die Erkenntniß der Creaturen. Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus dem Blümlein zu erkennen, auch aus einem Pfirsichkerne; derselbige, obwohl seine Schale sehr hart ist, doch muß sie sich zu seiner Zeit aufthun durch den sehr weichen Kern, der darinnen ist."

Verlangst Du aber Sprache? Die Natur ist zwar „das Reich der versteinerten Gedanken" und „der stummen Seelen," und doch ist sie die lebendigste Sprache, die Sprache, die zugleich That ist. — Willst Du Geschichte? Hier ist eine Geschichte mit älteren Zeugnissen, als die von Palmyra und Theben: ihre Documente hat die Erde in ihren innersten Archiven aufbewahrt. Willst Du Kunst, — Religion? Hier ist die zweite große Offenbarung, die mit der Geistesoffenbarung sich nicht widerspricht, sondern mit ihr in Harmonie steht. Was — so mußt Du

deshalb mit Göthe ausrufen — was kann der Mensch im Leben mehr gewinnen, als daß sich die Natur ihm offenbare? —

Freilich mußt Du den Sinn für die Natur mitbringen wenn die Natur in und zu Dir sprechen soll. Wie zur Aufnahme der Religion ein bestimmtes qualitatives und quantitatives Maß von bestimmten Geistesorganen erfordert wird, so auch zum Naturoffenbarungsverständniß. Wer Gott nicht im tiefsten Herzen mit sich bringt, der kann ihn auch aus der Natur nicht mitnehmen.

Die Natur ist Gottes Buch.
Doch ohne Gottes Offenbarung
Mißlingt darin der Leseversuch,
Den anstellt menschliche Erfahrung —

singt deshalb Rückert. Die Natur ist, — wie Fries bemerkt — keine ausgebildete Religion, sondern nur ein Spiegel, eine dunkle Rede, ein Prisma, worin die Strahlen des reinen Lichtes in unzählige Farbentheile gebrochen werden. Vom Reiche der Naturwissenschaft gilt, sagt Franz Baco, dasselbe wie vom Himmelreiche: wir müssen Kinder werden, um hineinzukommen. Wer bloß ein Steinklopfer ist, für den gibt's in der Natur nur todte Steine. Wer Gott nicht in sich gefunden hat, der kann ihn auch nicht außer sich finden. Hat er ihn aber in sich, dann sieht er ihn auch im wilden Sturm, wie in den lauen Lüften, im Glühwürmchen, wie im Sphärenall, — dann ist die Natur im Reichthum ewiger Ideen unerschöpflich und reicht Jedem, was er suchet, „dem Kinde Frieden, dem Jünglinge Schönheit und Mannigfaltigkeit, dem Manne unerschöpflichen Stoff für seine Wirksamkeit, dem Alter eine höhere Weisheit und eine höhere Hoffnung."

Weil also die Naturwissenschaft die beobachtenden Geistesvermögen stärkt, die denkenden schärft und die fühlenden belebt und weil sie dadurch und damit zugleich eine Erkenntniß der Objecte und der Erscheinungen, sowie vernünftige Erklärung und scharfe Auffassung der den Menschen umgebenden und durchdringenden Welt gewährt: darum ist sie wesentliches materiales und formales Bildungsmittel des Gymnasiums im Allgemeinen und des Realgymnasiums, das zur Beherrschung der Natur anleiten soll, im Besonderen, denn man kann nur beherrschen, weß Lebensgesetze man kennt. Ein Gymnasium, das seinen Zöglingen die Naturwissenschaften vorenthält und sie nicht Einschau halten läßt in das große Offenbarungsbuch, das Gott der Menschheit vorgelegt hat, — das ist kein Gymnasium, ist unter jeder Bedingung seines Namens unwürdig.

41.

Die Naturwissenschaften.

1) Die Mathematik ist die abstracte Naturwissenschaft und die Basis aller Naturwissenschaft. Sie ist die Logik der Natur: durch den Begriff der Zahl in der weitesten Ausdehnung gewinnen wir Antheil an der Erkenntniß des Wahren selbst, wie Plato sagt. Alles in der Natur ist nach Größe, Maß und Zahl geordnet, und die Mathematik ist die Wissenschaft von der Größe und von der Zahl. Größen- und Zahlen-Verhältnisse und Gesetze sind es, nach denen sich die Himmelskörper bewegen, nach denen das Licht an Dein Auge und der Schall und Ton an Dein Ohr schlägt, nach denen die Elemente sich lieben und hassen, denen das Leben der Pflanze und des Thieres gehorcht. Die Zahlen und Figuren der Mathematik sind allem Lebendigen eingeboren, an den Himmel und an die Erde geschrieben, den Sternenwelten und der Menschengestalt ein- und aufgeprägt. Die Mathematik ist — sagt Raumer — Wurzel und Blüthe der Gesetzeslehre der Natur und eben so der Künste. „Sie offenbaret das Gesetz der Krystalle, der chemischen Mischung, der Zahl von Blüthenblättern und Staubfäden, der Gestalten, Größen und Bewegungen der Gestirne; sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik; sie gibt dem Maler Maß und Ordnung; sie lebt im Hexameter Homer's und in den Chormaßen der Tragiker."

Die Abstractionen der Mathematik finden sich überall in Raum und Zeit wieder. Aber auch — das ist ihre Grenze — nur in Zeit und Raum. Die Mathematik geht und kann mit all' ihren Schlüssen nicht über Raum und Zeit hinausgehen; sie ist die eigentliche Wissenschaft des Verstandes. Ohne Ergänzung durch die Wissenschaften der Ideen versinkt sie darum im Materiellen, ist sie starr und macht sie starr. Der Geometer — wie J. Paul nach Malebranche sagt — liebt nicht die Wahrheit, sondern das Erkennen derselben, nicht das Dasein, sondern Verhältnisse.

Die Mathematik ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft: sie ist eine consequente und abgeschlossene Systematik. Darum entwickelt sie auch, wie kein anderes Geistesnahrungsmittel, den Sinn für Wissenschaft, wobei sie zugleich das richtige Bewußtsein von dem Umfange und Werthe des Verstandeswissens gibt. Sie kommt mit scharfen Definitionen, bindenden Schlüssen und schlagenden Beweisen, und verlangt von

ihrem Jünger, daß er mit ihr eben so scharf definire, eben so bindend schließe, eben so schlagend beweise. Sie nöthigt dadurch zur vollständigen Bestimmtheit im Denken und zum genauen Unterscheiden des Verwandten; und was ist denn die Auflösung algebraischer und geometrischer Aufgaben anderes, als die Kunst zu zergliedern und wieder zusammenzusetzen? Wer nicht Mathematik getrieben hat, — sagt Drobisch — dem bleibt die wahre Kunst des Construirens fremd, der weiß davon, wie man die Anschauungen durch den Begriff darstellen, aus geometrischen Anschauungen arithmetische Formeln gewinnen und durch Auslegung von Formeln wieder umgekehrt Constructionen ableiten kann, nicht das Geringste, und findet in anderen Wissenschaften hierzu auch keine Analogie. Indem die Mathematik also mit Abstractionen umgeht, ist sie eine Vorbereitung, sich mit Gedankenbestimmungen überhaupt zu beschäftigen, die beste praktische Logik, die Schleifmühle des Verstandes, wie man sie genannt hat, und damit zugleich eine Kaltwasseranstalt gegen erhitzte Phantasien und leere Träumereien — ein Ergänzungsnahrungsmittel zu der klassischen Sprachliteratur, indem sie den Menschen bei sich selbst und bei seinem Verstande zurückhält, wenn er mit jenen in das Reich der Ideale emporschwingt. „Zahlen und Figuren sind ohne Leidenschaft." — Dabei führt sie zu einer Festigkeit und Sicherheit in der Ueberzeugung, wie sie keine andere Wissenschaft zu geben vermag, zu der „mathematischen Evidenz," durch deren Erreichung jede Wissenschaft das Höchste erreicht zu haben glaubt. In ihr gibt es keine Meinung, sondern nur zuversichtliches Wissen. Dadurch aber verleiht sie ein muthiges Selbstvertrauen und einen Charakter, der fest und beharrlich, aber doch behutsam und besonnen auf seinem Wege wandelt, weil die Mathematik ihm zum Bewußtsein gebracht und ihn daran gewöhnt hat, daß man nur mit wohldurchdachtem und wohlüberlegtem Entschluß und dann durch sicheres und consequentes Handeln zum Ziele gelangt. — Der Kunst endlich strebt die Mathematik nicht entgegen, denn wenn sie auch dem Schönen unmittelbar keine Nahrung gewährt, so ist doch, wie Aristoteles sagt, das Schöne in den Gesetzen der Ordnung und des Gleichmaßes enthalten. Die Mathematik ist überhaupt nicht Antagonist der Idealität: Leonardo da Vinci, Michel-Angelo, Albrecht Dürer, Rubens waren nicht nur Maler, sondern beschäftigten sich zugleich mit Dichtkunst, Musik, Architektur und Mathematik, ja Albrecht Dürer und Leonardo werden den größten Mathematikern ihrer Zeit beigezählt. Die Mathematik hat ihren Grund in bestimmten Geistesvermögen, deren Nahrung sie auch ist. Und ist neben diesen Idealität 2c. groß, so kann der so Beanlagte Mathematiker und Künstler zugleich sein; sind hingegen neben den die Mathematik consti-

tuirenden Geistesvermögen alle anderen nur gering vorhanden, so kann der gute Mathematiker ein unfähiger Kopf in den Sprachen 2c. sein, indeß bei sehr großen Geistesvermögen im Allgemeinen ein Leibnitz oder A. v. Humboldt entsteht.

Der Inhalt der Mathematik ist der Himmel und die Erde. Ohne Mathematik ist ein gründliches Studium der Naturwissenschaft nicht möglich. Darum ist die Mathematik nicht bloß eine theoretische Wissenschaft, die dem lebendigen, praktischen Leben den Rücken kehrte. Mit ihren Gesetzen als Waffen in der Hand hat der Mensch den Himmel und die Erde erobert, und erobert er sie immerfort. „Die mathematisch-physischen Wissenschaften sind eben so entschieden auf die Zukunft gerichtet, als die philologisch-historischen auf die Vergangenheit. Der unermeßliche Vorrath mathematischer Formen, Formeln und Lehrsätze ist nicht bloß eine luxuriöse Ausgeburt geistiger Industrie, nicht ein bloßer Curiositätenkram sammelnder Liebhaber: er ist eine Rüstkammer, aus der die Naturforschung und die Technik ihre besten Waffen entnehmen." Drobisch. Darum kann das praktische Leben der Mathematik nicht entbehren, und darum ist die Mathematik das nothwendige Lehrmittel des realistischen Gymnasiums. Der Zögling des realistischen Gymnasiums muß Festigkeit und Gewandtheit in der Algebra, in der Planimetrie und Stereometrie, und in der ebenen und sphärischen Trigonometrie erlangen, sowie deren Anwendung auf mathematische Geographie und Astronomie, auf Statik und Mechanik kennen lernen, in der angewandten Arithmetik aber das kaufmännische Rechnen, die Zinseszins-, die Waaren-, die in- und ausländische Wechselberechnung zu sicherer Fertigkeit bringen und im praktischen Feldmessen die verschiedenen Instcumente handhaben, sowie Flächen aufnehmen und berechnen können. Aber auch das humanistische Gymnasium fordert die Mathematik als Gymnastik und zur harmonischen Ausbildung des Geistes. Klassisches und Mathematisches — sagt Thiersch — ist der Wahlspruch der Gelehrtenschule, und mit einem anderen ist nie eine gediehen und wird nie eine gedeihen. Jedoch soll die Mathematik im humanistischen Gymnasium nicht solche Ausdehnung erlangen, wie sie das realistische mit Nothwendigkeit fordert. Sein Ziel ist in Bezug auf die Arithmetik tüchtige Kenntniß und Uebung in den Grundrechnungsarten mit unbenannten und benannten, mit ganzen und gebrochenen Zahlen, in der Lehre der Potenzen, Proportionen und Wurzeln, in den Gleichungen ersten und zweiten Grades, und in den Logarithmen; in Bezug auf die Geometrie aber Sicherheit und Festigkeit in der Planimetrie, Stereometrie und in den Grundlinien der Trigonometrie. —

2) Die Lehre von der Materie und ihren Erscheinungen behandelt die Physik und Chemie. Die Physik ist die Lehre von den Bewegungen, die durch die Zustände und Thätigkeiten der Materie zu Stande kommen, in der ganzen Natur erscheinen, an gestalteten wie gestaltlosen Körpern eintreten, und durch die ganze Schöpfung hindurchgreifen. Sie lehrt die Gesetze der Bewegungen, unter denen das Licht des Sirius durch das Menschenauge hindurch zum Menschengeiste schwingt, — die verschiedenen Arten der Bewegung, auf denen Schall und Wärme, Fall, Electricität und Magnetismus beruhen, unter denen feste, flüssige und luftförmige Körper sich in Bewegungen setzen, durch die sich Wasser in Dampf, überhaupt ein Stoff in Gasgestalt umwandelt. Die Chemie hingegen ist die Wissenschaft von den Anordnungen des Stoffes, der Substanz der Körper, — die Mischungslehre. Während die Physik die materiellen Körper betrachtet, wie sie ohne Rücksicht auf ihre specielle Natur Bewegungen zeigen, erregen und durch solche auf einander wirken; betrachtet die Chemie die verschiedene Artung, die Specification der Materie und die dadurch begründete Anziehung, Abstoßung und Wechselwirkung. Beide Wissenschaften umfassen die Lehre von den allgemeinen Bewegungs- und Aenderungsgesetzen des Stoffes.

Beide Wissenschaften fördern und schaffen die Kunst der Beobachtung und des Experimentes, die Kunst, der Natur Fragen vorzulegen, damit sie Antworten gibt. Damit ist ihr formaler Bildungswerth angedeutet. Sie entwickeln die Vorstellungsvermögen, besonders den Gegenstands- und Thatsachensinn, vor Allem aber das Vergleichungs- und Schlußvermögen. Bestimmte Thatsachen und bestimmte Phänomene müssen beobachtet, ihre Zusammenhänge nachgewiesen und ihr Hergang aus Gründen abgeleitet werden. In wechselnden Erscheinungen und Processen muß Ursache und Wirkung, Nothwendiges und Zufälliges, Mögliches und Unmögliches, Erfahrungsmäßiges und Hypothetisches, Kraft und Gesetz unterschieden und erkannt werden, um aus den Anschauungen der Phänomene heraus eine Einsicht in deren Causalzusammenhang zu gewinnen. Pestalozzi hat sehr richtig Zahl und Form als Bildungselemente hingestellt, und in der Geometrie und Mathematik sind sie in den Erziehungsanstalten vertreten. Aber auch Kraft und Leben, sowie der Stoff sind wesentliche Bildungselemente. Die Lehre vom Leben, von der Bewegung der Stoffe und Körper, welche die Physik gibt, und die Lehre vom Stoff, von seiner gesetzmäßigen Verbindung und Entwicklung, dem Vorwurfe der Chemie, sind die nothwendig ergänzenden Bildungselemente zu Pestalozzi, da die Form ohne die Erkenntniß des Stoffes eine Formel ohne Inhalt ist, in Stoff und Form aber die Kraft ruht und aus ih-

nen das Leben hervorgeht. Die Physik gibt demnach vorzüglich Erkenntniß von den Erscheinungen der Natur, von ihrem Beginn und Verlauf, von ihren Uebergängen und ihrem Wechsel, und verfeinert und stärkt dadurch besonders Beobachtungskraft und Schlußvermögen, indeß die Chemie eine gründliche Einsicht in die materielle Zusammensetzung der Weltexistenzen gewährt, eine wissenschaftliche Erklärung von dem Wesen der Dinge, von dem Ursprunge und der Mannigfaltigkeit derselben bringt, und zum selbstthätigen Aufsuchen der wirkenden Stoffe und ihrer Gesetze anleitet. Der Jünger der Physik und Chemie erhält die Begriffe vom Stoff und von der Kraft, aber nicht als Resultate abstracter Speculation, sondern auf Anschauung gestützt, durch Schlüsse aus Beobachtungen gezogen, wodurch einerseits der eigene Beobachtungs- und Empfindungsgeist geweckt, andrerseits aber zugleich Anleitung gegeben wird, sowohl die Praxis zur Theorie zu erheben, als auch die Theorie in Praxis, die Wissenschaft in Leben umzusetzen.

Der materiale Werth von Physik und Chemie braucht kaum angedeutet zu werden. Sie sind die epochemachendsten Wissenschaften für die Volkswohlfahrt geworden: hat doch der Dampfwagen dem Leibe und die electromagnetische Telegraphie dem Geiste des Menschen Flügel verliehen! Mit den Lehren der Chemie und Physik hat der Mensch die Natur besiegt und ihre Gesetze in seinen Dienst genommen. Zweifelhaft ist's, ob in Kunst und Philosophie die Neuzeit das klassische Alterthum erreicht hat; immer aber ist die neuere Kunst und neuere Philosophie erst nach Griechenland in die Lehre gegangen und hat nur dann wahrhaft Klassisches geboren, wenn sie sich mit dem herrlichen Griechengeiste vermählt hatte. Physik und Chemie sind die Wissenschaften der Gegenwart, die Eroberungen der neueren resp. neuesten Zeit, das wahrhafteste und eigenste Eigenthum der heutigen Menschen. Physik und Chemie mit ihren Maschinen und Fabriken haben mit dem Aufschwunge des materiellen Lebens zugleich einen Umschwung in der geistigen makrokosmischen und mikrokosmischen Anschauung hervorgerufen, den zu denken die kühnsten Gedanken der Vergangenheit nicht ausreichten. Physik und Chemie sind die Signatur der Neuzeit. Wer ihre Gesetze nicht kennt, ist ein Fremdling in der materiellen und immateriellen Welt der Gegenwart.

Physik und Chemie gehören deshalb zu den Hauptwissenschaften im realistischen Gymnasium: der Schüler des Realgymnasiums muß die wesentlichen Gesetze der Physik und die Grundstoffe der Chemie nebst ihren Eigenschaften und Verbindungen kennen und zwar so bestimmt und sicher erfaßt haben, daß er sie schriftlich und mündlich im Zusammenhange darstellen, in leichteren Experimenten ausführen und auf das ge-

werbliche Leben anwenden kann. Das humanistische Gymnasium hingegen hat weder die physikalischen Erscheinungen und chemischen Elemente in ihrer Gesammtheit vorzuführen, noch viele Experimente zu machen und die gefundenen Gesetze auf das practische Leben anzuwenden, sondern nur eine deutliche Einsicht in das Wesen der hauptsächlichsten Grundstoffe und deren Verbindungen, sowie einen genauen Einblick in die ganze Gruppen von Naturerscheinungen beherrschenden Gesetze zu gewähren.

3) Die gestalteten selbstständigen Körper der Natur unterscheiden sich in himmlische und irdische, und die Wissenschaft derselben ist demgemäß die Lehre von den Gestirnen, Astronomie, und die Lehre von der Erde und ihren Organismen, Naturgeschichte.

Die Astronomie ist mit Recht die Königin der Wissenschaften genannt worden. Ihr Vorwurf ist das Sphärenuniversum — die Unendlichkeit in den kollosalsten Formen und in den unausdenkbarsten Räumen: schon in unserer Milchstraße zählt man 20 Millionen Sonnen; die Gesammtzahl derselben aber im Kosmos ist unendlich, wie Raum und Zeit, deren reales Sein sie darstellen, unendlich sind. Das ist an Majestät, an Pracht und Herrlichkeit die wunderbarste und überwältigendste Erscheinung, vor der alle irdische Größe und Herrlichkeit in's Unbedeutende verschwindet und in Nichts zusammensinkt. Denke die Unaussprechbarkeit der Zahl dieser Welten: man kennt über 3000 Sternenhaufen und Nebelflecken; — denke die Größe derselben, vor der alle Analogie von Größe, die wir von unserem Lebensstandpunkte aus machen, nur ein schwaches Bild gewährt; — denke ihre schwindelnde Entfernung: von den Fixsternen erster Größe muß das Licht schon über 15 Jahre fliegen, ehe es zu uns gelangt und wir sehen diese Sterne also nicht da, wo sie sich im Augenblicke der Beobachtung befinden, sondern wo sie vor 15 Jahren standen; von den Sternen sechster Größe braucht das Licht 120 Jahre bis zu uns; von den kleinsten Tausende und Hunderttausende von Jahren, so daß sie also schon vor diesen Zeiträumen existirt haben müssen, um uns heute mit ihrem Lichte sichtbar zu werden; — denke ihre harmonische Ordnung: jeder wandelt in seiner Bahn und in unverrückbarer Gesetzmäßigkeit. Muß das Alles Dich nicht zu einer ewigen Weisheit und Allmacht führen — in die Nähe des großen Weltbaumeisters? Bewies doch Laplace schon aus der Harmonie der Lage und der Bewegung des Planetensystems, man könne 2 Billionen gegen die Einheit wetten, daß dies Alles nicht ein Werk des Zufalls sei. Und so erhebt denn das Begreifen dieser Erscheinungen den menschlichen Geist über das kleinliche Treiben und über den Haß der Parteien und gewährt eine Einsicht in das Wesen der Dinge und in die

Harmonie des Weltalls, wie sie die theoretischen Speculationen von Jahrtausenden nicht verschaffen konnten: es erhebt die Astronomie den Menschen zugleich, indem sie ihn zermalmt. Denn dem menschlichen Geiste war es möglich, in diese Tiefe der Unendlichkeit, in diese Gesetzmäßigkeit und Harmonie mit seinem natürlichen und, wo dieses nicht ausreicht, mit dem künstlichen Auge hineinzubohren, sowie mit seinen auf diesen Einblick gebauten Schlüssen die höchsten Triumpfe der Wissenschaft zu feiern, — denn nie kann Höheres erreicht werden, als was Leverrier erreichte, als er im Januar und August 1846, da die Beobachtungen des Uranus nicht in Uebereinstimmung mit der Newton'schen Theorie gebracht werden konnten, den Ort, die Masse und die Umlaufszeit desjenigen Körpers bestimmte, der die Abweichungen verursache, worauf ihn Galle, von Leverrier veranlaßt, im September desselben Jahres in der Gestalt des Neptun entdeckte. — Solche Größe und Herrlichkeit im Wissen und Schauen muß zugleich auch das Gefühl erheben und erhebt es. Zwei Dinge sind es, — sagt deshalb Kant mit Recht — die das Gemüth mit immer neuer und zunehmender Bewunderung erfüllen, je öfter und je anhaltender sich der menschliche Geist mit ihnen beschäftigt, — der gestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir. — Daneben ernährt dann die Astronomie wesentlich auch die Raumvermögen, indem sie Vorstellungen erregt und in ihrer Topographie Vorstellungsglieder und Vorstellungsgruppen bildet und zu deren Bildung reizt.

Natürlich kann und soll das Gymnasium nicht, am allerwenigsten das humanistische, dem sie nur als mathematische Geographie gereicht werden kann, in die Tiefen dieser Wissenschaft hineinführen. Das Gymnasium ist nur die Vorschule der Wissenschaft und die Vorbereitung zu derselben. Die beste Vorschule und Vorbereitung aber ist die Einleitung. Und so soll denn die Astronomie des Gymnasiums nur das „Taschenperspectiv sein, das das Fernste des zusammengesetzten Fernrohrs gar nicht zeigt, aber den Vorzug eines weiten Gesichtsfeldes hat und damit die allgemeine Gestalt und den Zusammenhang der Objecte besser erkennen läßt, als es der Refractor zu thun vermag."

Die Naturgeschichte umfaßt zunächst die Lehre von der Erde (Geologie) und ihren Bestandtheilen (Mineralogie) und betrachtet als solche die Systeme des Erdorganismus, Erdfestes, Wasser und Luft, in ihrer Individualität und in ihrer unaufhörlichen Wechselwirkung, um von da in den Bau der Erdrinde, in die Bildung und in die Veränderungen der Erde einzudringen. Sodann aber beobachtet und untersucht sie die irdischen selbstständigen Körper, sowohl die, in denen das bildende Leben allein herrscht (in der Botanik), als auch die, in denen sich das

Leben zur Empfindung und Vorstellung (in der Zoologie) erhebt. Vorzüglich also hat es die Naturgeschichte mit selbstständigen, anschaubaren Objecten zu thun, die aber wiederum im innigen Zusammenhange und Verhältnisse mit verwandten Objecten stehen. Und darin beruht der Bildungswerth der Naturgeschichte. Sie entwickelt die Kunst, ein Object nach seinen einzelnen Eigenschaften, nach Form, Gestalt, Farbe, Verhältniß und Lage scharf aufzufassen, um sodann die Verschiedenheit und Aehnlichkeit mit anderen Objecten aufzusuchen, das Zufällige vom Wesentlichen abzusondern, das Charakteristische aber hervorzuheben und das Object darnach zu classificiren. Es werden also durch die Naturgeschichte — besonders wenn neben dem Anschauen der lebendigen Grundformen und Mustergestalten Beschreibung und Zeichnung, von Seiten des Zöglings auch, Hand in Hand gehen — vor Allem die Raumvermögen ernährt, Beobachtung und Aufmerksamkeit, sowie Gedächtniß gestärkt und Vergleichungsvermögen geschärft. Weil sie demnach besondere Nahrung für die Beobachtungsvermögen ist, eignet sie wesenlich dem Progymnasium. Doch bleibt die tiefere Systematik, sowie die Physiologie der Pflanzen und Thiere und die Geschichte der Erdschöpfung Vorwurf des Obergymnasiums, wo aber — der Eigenthümlichkeit jedes der beiden Gymnasien entsprechend — im humanistischen mit Beiseitesetzung der Terminologie und der Classificationen wesentlich vom Aeußeren in das Innere, vom Mannigfaltigen in das Einfache zu dringen und der Begriff des Lebens darzulegen und zu erfassen ist, indeß im realistischen vorzugsweise die Naturgeschichte in Beziehung auf das alltägliche und gewerbliche Leben dargestellt werden muß. —

4) Das Leben der Natur durchläuft auf seinem Entwicklungswege mehrere vom Unbewußtsein zum Bewußtsein aufsteigende Stufen. Der Krystall ist das niedrigste, das passivste Leben, das in dem Augenblicke, wo es geboren wird, auch stirbt. Was der Krystall neben einander hat, das hat die Pflanze nach einander: in der Pflanze ist das Leben zu einem eigenlebendigen Organismus geworden, der jedoch kein inneres Centrum hat, — die Pflanze ist der Repräsentant des vegetativen Lebens. Als inneres Centrum erfaßt sich das Leben zuerst im Thiere. Die Pflanze ist ein Leib, das Thier ist eine Seele. Die Pflanze wurzelt in der Erde, das Thier in sich. Die Polarität der Pflanze geht nach Unten und Oben, die des Thieres nach Innen und Außen. Das Wachsthum der Pflanze verläuft in ihren einzelnen Gliedern stufenweis: sie ist erst Samenkorn, wird dann Stengel, erscheint später als Blüthe 2c.; das Thier, einmal geboren, besteht sogleich allen seinen Theilen nach. Die Pflanze ist das festgebundene, unbewußte Thier, das Thier ist die wandernde,

durch Vorstellungen zum Bewußtsein gekommene Pflanze. Beider Einheit, — Einheit des animalen und des vegetativen Lebens mit einem neuen Centrum im Selbstbewußtsein, ist der Mensch. In ihm hat der Leib der Pflanze und die Seele des Thieres einen Geist bekommen. Was in der Pflanze und im Thiere einseitig und gesondert auftritt, das ist im Menschen zur Einheit emporgehoben. Der Mensch ist deshalb total von allen anderen Erdwesen, selbst von den höchst gestellten Thieren, und sogar in Dem, was er mit ihnen gemein hat, verschieden. Auch der niedrigste Neger ist noch weiter vom Chimpanse verschieden, als von Göthe: der Chimpanse und Neger unterscheiden sich durch total neue Eigenschaften, durch verschiedene Centren, von einander; zwischen dem Neger und Göthe handelt es sich nur um ein Mehr oder Weniger derselben Eigenschaften und Kräfte. Im Menschen ist das Leben der Erde vollendet. Und darum ist die Lehre vom Menschen, die Anthropologie, die höchste aller Naturwissenschaften. Wie sich im Menschen, dem Gipfel der Natur, alle Naturwesen zur Einheit aufheben, ja wie sogar die sämmtlichen Familien und Gattungen nichts anderes sind, als Organisationen, die auf irgend einer Entwicklungsstufe als fertig und ausgewachsen beharren und in ihren Organismen eine Einrichtung und Lebensfunctionen aufweisen, die der Mensch im Embryonalleben schnell und als Durchgangspunkte durchmacht und hinter sich läßt: so vereint auch die Anthropologie alle anderen Naturwissenschaften und gibt ihnen ihr sicheres Fundament. In sich und bei sich allein weiß der Mensch, was die Welt im Innersten zusammenhält. Von sich, von seinem Innern aus allein erkennt der Mensch das Innere der Natur. Der Mensch wird nie wissen, was er begreift, wenn er Den nicht erkannt hat, der begreift. Von der Anthropologie aus ist deshalb erst eine wahrhafte Würdigung und eine wahre Erkenntniß der Natur möglich, denn von hier aus erst und von hier allein nur kann die Cardinalfrage, die Frage, ob Materialismus, ob Spiritualismus, entschieden werden und wird sie weder dem Vorurtheil des Materialismus noch dem des Idealismus gemäß entschieden, indem offenbar wird, daß jedes Erkennen und Wissen nur ein Wissen gemäß der Organisation des Wissenden, hervorgehend aus der Beziehung der Organisation des Erkennenden zu den Gegenständen ist, daß demzufolge für Denjenigen, welcher große Vorstellungsvermögen besitzt, Das, was er mit den Sinnen auffaßt, das allein klare ist, er demgemäß schließt, daß das auch das allein Wirkliche sei, indeß der mit großen Denk- und geringen Beobachtungsvermögen Begabte nur dem rein Geistigen Wesenheit zugesteht und das Materielle verflüchtigt, — und indem erkannt wird, daß Materialismus

sowohl als Idealismus einseitig sind, weil die Grenze des Wissens von der Natur mittelst der Vorstellungsvermögen nicht die Grenze des Wissens überhaupt, sondern nur die der Vorstellungsvermögen ist und weil den Vorstellungsvermögen noch die Denk- und Gefühlsthätigkeiten überstehen, welche die Ideen mit eben der Nothwendigkeit schaffen und in der Idee aller Ideen eben so nothwendig die Einheit und gemeinschaftliche Grundlage von Materie und Kraft, von Leib und Seele schauen, als die Beobachtungsvermögen mit dem Stoff beginnen und ihn zur Grundlage des Geistes machen. Die Lehre von der leiblichen und geistigen Menschennatur ist also der Schluß und Abschluß der Naturwissenschaften: alle Naturwissenschaften sind nur Vorstufen zur Anthropologie, und die Kenntniß der ganzen Natur ist nur Vorschule zur Kenntniß des Menschen. — Aber auch der Menschheitsgeschichte wird erst von der Anthropologie ein sicheres Fundament und die letzte Erklärung gegeben. Das Wesen des Einzelmenschen spiegelt das Wesen der Menschheit, und die Aufgabe der Menschheit wird nur an der Aufgabe des Einzelmenschen erkannt. Wie der Einzelmensch ein Mikrokosmos auch der Menschheit ist, so ist die Menschheit wiederum der Mokroanthropos. Und sind es doch auch in der Weltgeschichte Einzelmenschen, Individuen, in denen sich das Leben ihrer Zeit in höchstem Selbstbewußtsein und mit tiefster Willensenergie zusammenfaßt — Einzelmenschen überhaupt die Träger der Weltgeschichte! Wer darum das Wesen einer Zeit und die Geschichte der Menschheit überhaupt erkennen will, muß das Wesen des Einzelmenschen erkannt haben, und aus diesem Wesen heraus Zeiten, Völker und Menschheit beurtheilen. Alle Seiten des Menschheits- und Völkergeistes, Staatsleben und Wissenschaft, Kunst und Religion haben ihre Basis wie ihre Wirklichkeit in der Natur des Menschen, und das Urtheil über dieselben muß daher seine Lineamente in der Anthropologie suchen. — Die Kenntniß des Menschen ist die höchste Aufgabe der Wissenschaft und die Anthropologie die Grundwissenschaft aller Wissenschaften. Sich selbst nicht zu kennen ist die größte Sünde; Selbsterkenntniß die höchste schon von dem größten Griechen gestellte Aufgabe. Und auch kein Gymnasium, weder ein humanistisches noch ein realistisches, soll seinen Zögling entlassen und für mündig erklären, ehe es ihm Kenntniß von seinem leiblichen Organismus und von den Thätigkeiten seines geistigen Lebens gegeben hat.

5) Die allgemeine Uebersicht und damit Einsicht in den Zusammenhang des Weltlebens gibt die **Geographie**. Als Länderbeschreibung und physische Geographie ist sie nur im Progymnasium ein besonderer Unterrichtszweig, weil nur die Einleitung in die eigentliche Geographie

indeß sie als solche im Obergymnasium eines Theils mit der Geschichte verbunden ist, anderntheils aber zur mathematischen, physikalischen, zoologischen, botanischen, mineralogischen, geologischen und ethnographischen Geographie wird, welche Land und Leute, Pflanze und Thier, Gewässer und Gebirge, Clima und Producte in organischer Durchdringung und Bedingung auffaßt und alles Das, was Gott geeint und was nur der Mensch in seiner Wissenschaft geschieden hat, als Eins und Einheit angibt und nachweist. Sie ist auf der höchsten Stufe des Gymnasiums der Abschluß des naturwissenschaftlichen Unterrichts, weil durch sie eine Repetition der Grundgesetze alles Lebens, eine Verknüpfung der bisher erworbenen aber einzeln stehenden Kenntnisse, ein Totalbild von dem Leben des Weltalls gewonnen und am Erdleben das Menschenleben, am Menschenleben das Erdleben erkannt wird.

Verstand und Phantasie, Vorstellung und Gefühl werden durch Vergleichen und Unterscheiden, durch Combiniren und Abstrahiren hierbei gleich sehr geübt und auch das Reich der Ideen wird geklärt und gehoben. Durch den Unterricht in der Geographie, sagt Herder, wird der Schüler, ohne daß er sein Vaterland verläßt, ein Ulysses, der die Erde durchreist, viele Völker, Länder und Sitten voll Weisheit und Thorheit kennen lernt; und „wenn ihm jedes von diesen anschaulich gemacht wird, so müßte es eine stupide Mißgeburt sein, die dadurch nicht Ideen in den Kopf und große und geläuterte Empfindungen in das Herz erhielte.“ Und indem die Geographie eine allgemeine Kenntniß des Weltgebäudes, eine Kenntniß von der Geschichte der Erdentwicklung und eine Kenntniß der Erde nach ihren einzelnen Theilen, nach ihren Verhältnissen, nach ihren Eigenthümlichkeiten, nach ihren Producten, nach der Wechselwirkung des Festen, Flüssigen, Luftförmigen und der wärmeerzeugenden Himmelskörper, nach dem Einfluß dieser elementaren Mächte auf das Leben der Pflanzen- und Thierwelt und auf das leibliche und geistige Leben des Menschen gibt, erfaßt der Zögling den lebendigen Zusammenhang des Weltalls, die Einheit in der Vielheit, und mit diesem Einblick in das Eine harmonische Ganze wird auch sein Geistesleben zur Harmonie zusammengeschlossen.

Natürlich darf dieser geographische Unterricht nicht in das Detail eingehen und wird er in den beiden Gymnasien nach den verschiedenen Vorbedingungen, die er antrifft, verschieden behandelt werden müssen, sonst vergißt er, daß der Gymnasialunterricht nie systematische Vollständigkeit und Vollendung gewähren kann, — sonst zersplittert er, statt daß er einen soll, und überwältigt er den Geist, statt daß sich der Geist durch ihn der Natur bemächtigt und harmonisch in das Weltall eingliedert. Er soll die Grundlinien vom lebendigen Leben des Kosmos ziehen. —

b. Geschichte und Sprachen.

42.

1. Die Geschichte.

Wie des Einzelmenschen Zweck und Ziel ist, gottvoll und gottsicher zu werden; so ist auch der Menschheit Ziel und Wesen, zu Gott als zu ihrem letzten Urgrunde zu gelangen. Gott will sich in der Menschheit verwirklichen und die Menschheit will sich in Gott hineinorganisiren: darum gehts unaufhörlich von Tag zu Tag, von Jahrtausend zu Jahrtausend nach Vorwärts und Aufwärts. Dieser Weg und die Darstellung und Darlegung der Stationen, welche die Menschheit auf ihm durchwandert hat, ist die Geschichte. Die Geschichte ist die Entwicklung und Erziehung der Menschheit durch Gott und zu Gott — die Geschichtsdarstellung die lebendige Reproduction dieser Entwicklung.

Auf dem Wege zur Gottheit durchläuft die Menschheit verschiedene Entwicklungsstadien, die durch die einzelnen geschichtlichen Völker repräsentirt werden. Die Völker sind die Glieder der Menschheit. In ihnen erscheint die allgemeine Menschheitsidee besondert, der Menschheitsgeist individualisirt, als Völkerseele. Die Völkerseelen sind die Offenbarungen der verschiedenen Seiten der in die Menschheit gepflanzten göttlichen Idee. Wer darum die Gesetze der Völkerseelen, ihre Gestalten, ihr Wesen, ihre Offenbarungen in Staatsverfassung, in Religion, in Philosophie und Kunst erkennt, der erkennt den göttlichen Geist im Menschengeschlechte.

Indem jedes Volk in dem Entwicklungsgange der Menschheit einen Schritt weiter zum Ziele hin repräsentirt und diesen Schritt vorwärts geht, hat es in sich selbst eine Entwicklung, die Entfaltung der ihm zu Grunde liegenden göttlichen Idee. Diese Entfaltung stellt sich in einer unendlichen Menge von Einzelmenschen dar, den Offenbarungen der Lebenskraft, des Lebens im Volke. Auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Idee sind diese jedesmaligen Einzelmenschen die Repräsentanten; die großen Männer unter ihnen aber die göttlich Beauftragten, die das bereits Errungene weiter zu führen haben. Denn große Persönlichkeiten sind die Träger und Wendepunkte der Geschichte — mögen die Heroen Staatengründer oder Gesetzgeber, Religionsstifter oder Staatsmänner,

Helden oder Genien in Kunst und Wissenschaft sein. Jedes Individuum aber ist ein Abbild des Ganzen, jedes ist ein Glied des Ganzen und macht doch zugleich als Eigenorganismus dem Ganzen gegenüber sein Einzelleben geltend. Und indem sich so die Individuen einerseits aus der Volkskraft entwickeln, andrerseits aber auf die Volksseele einwirken, lebt sich das Leben des Volkes aus, das mit den anderen Geschichtsvölkern seiner Zeit ein Weltalter repräsentirt, über das der Menschheitsgeist, wenn es vollendet ist, in neuen Kreisen und zu höheren Entwicklungen hinaussteigt und so lange hinaussteigen wird, bis die Menschheit ganz Gottes geworden sein wird und Gott dann Alles in Allem ist. Die Vollendung eines Weltalters — sagt Bunsen — ist das große Jahr Gottes, in welchem das Ewige seinen Kreislauf auf der Erde zu vollenden scheint, indem es einen neuen und weitern beginnt und vorbereitet.

Die verschiedenen Entwicklungsstadien, welche die Menschheit auf solche Weise bereits durchlaufen hat, sind das allgemeine Sein des Orients, die individuelle Gestaltung des klassischen Alterthums und die allgemeine Individualisirung der christlichen Geschichte.

Der Orient ist die Wiege der Völker, das Kindheitsalter des Alterthums und der ganzen Geschichte. In ihm leben deshalb die Einzelmenschen wie die Völker noch als Kinder. Die orientalischen Staaten sind Familienstaaten: das Princip des Staates ist das der Pietät, der kindlichen Ehrfurcht. Es gibt im Orient nur Despotien und Theokratien: wie das Kind gegen die Aeltern in ehrfurchtsvollem Gehorsam verstummen muß, so ist unbedingter Gehorsam der Unterthanen gegen den Herrscher das unbezweifelte Gesetz; zeitlebens bleiben sie die großen Kinder des großen Vaters. Die Religion der Orientalen ist Pantheismus — die Gottheit das allem Dasein zu Grunde liegenden Sein. Der Gedanke stellt sich in Symbolen dar: an sich und als solcher kann er noch nicht zur Erscheinung kommen. Das Leben verharrt entweder in extremer starrer Ruhe, oder entwickelt sich in extremer leidenschaftlicher Erregtheit. Es fehlt überall und in Allem das Maß des Individuellen. Phantastisch und in Phantasie, wie die umgebende Natur, gestaltet sich das äußere und innere Dasein der orientalischen Völker.

Was der Orient phantastisch schaute, das führt, maßvoll im Denken und Thun, der Occident aus.

In Griechenland tritt an die Stelle der Substanz die Individualität, — analog dem Lande der Griechen, in dem nicht das Massenhafte, sondern das Mannigfaltige herrscht. Das Familienleben wird zum Staatsleben. Das Maßlose erhält Maß. Harmonische Ausbildung der Individualität ist die höchste Aufgabe. Mittelpunkt dieser Har-

monie aber ist die Kunst, welche Natur und Geist in der Harmonie der Form darstellt. Ueber alles Natürliche wird der Hauch dieses Harmonischen, des Geistigen ausgegossen. Die Schilderung Athen's, welche Thucydides dem Pericles in den Mund legt, ist die Schilderung Griechenlands im Allgemeinen. Wir lieben, sagt er, das Schöne, aber ohne allen Prunk, ohne Verschwendung; wir philosophiren, ohne uns darum zur Weichlichkeit und Unthätigkeit verleiten zu lassen; wir sind kühn und keck, und bei diesem Muthe geben wir uns doch Rechenschaft von dem, was wir unternehmen; bei Anderen hingegen hat der Muth seinen Grund in dem Mangel an Bildung; wir wissen am Besten zu beurtheilen, was das Angenehme und was das Schwere ist, und dessen ungeachtet entziehen wir uns den Gefahren nicht. Abstractionen und Begriffe als solche sind dem Griechen fremd, und darum kennt er auch nicht den specifischen Unterschied von Materiell und Immateriell, von Leib und Geist, von Sache und Begriff. Alles ist ihm in concreter Gestalt da, und das Geistige selbst ist nur die feinere Form des Leiblichen. Alles, was der Geist fassen kann, ist leiblich und geformt, steht unter dem Gesetz des Maßes, ist Kunst. Kunst ist die beherrschende Macht des griechischen Geistes. Alles, was die Griechen in den Kreis ihres herrlichen und harmlosen, weil noch nicht in den Bruch des Leiblichen und Geistigen hineingestiegenen Lebens gezogen haben, ist zum Kunstwerk gestempelt: ihre Körper bildeten sie mittelst der Gymnastik zu Kunstwerken; ihre Religion verlangte schöne Festzüge und schöne Götterbilder, und die Götter selbst waren die personificirten Kunstideen; ihre Poesie trug das Gepräge des köstlichsten Maßes; ihre Wissenschaft hatte das Siegel der keuschesten Forschung; ihre Sittlichkeit suchte in dem „Mittleren" des Aristoteles ihr Ideal und vereinte Gottheit und menschlichen Richterspruch, Fatum und eigenen Entschluß, Nothwendigkeit und freie Subjectivität auf's innigste; ihre Staatsverfassung endlich bildete den Boden, aus dem so herrliche Gewächse, wie Themistocles, Aristides und der unvergleichliche Pericles hervorwachsen konnten. Ob dieser Hoheit, die die Schönheit auf ihn legte, blieb der Grieche selbst in seinem Untergange noch groß, und als er leiblich nicht mehr herrschen konnte, legte er doch sein geistiges Regiment noch nicht nieder. Von keinem Griechen — sagt Plutarch — ward gefordert, lateinisch zu lernen; der Römer aber, der nicht griechisch verstand, galt für ungebildet.

Den Abschluß des Alterthums macht Rom. Es ist innerlich wie äußerlich die Einheit des Alterthums und als Repräsentant der absoluten Praxis in Bezug auf die Weiterentwicklung der Weltgeschichte ein Fortschritt über die absolute Herrschaft des griechischen Idealismus, ob-

schon für die höchsten Güter des Menschengeistes das Griechenthum eine unvergleichlich reichlichere Quelle als das Römerthum ist. In seinem Staate sind die Völker „des Erdkreises" vereint; auf seinem Kapitol die Götter aller Völker versammelt. Rom ist der Mittelpunkt der alten Welt, in dem alle Radien zusammenlaufen. Es ist nicht groß an Ideen, aber an Macht und an Glauben an seine Kraft. Durch diesen Glauben und mittelst seines nüchternen praktischen Verstandes hat es die Weltherrschaft errungen. Der praktische Verstand ist die belebende Seele des römischen Volkes und der Begriff der verständigen Zweckmäßigkeit die höchste Kategorie des handelnden Römergeistes, Nützlichkeit das Motto seines Lebens, die materielle Welt der Tummelplatz seiner Thaten. Und diese materielle Welt hat Rom mit praktischem Verstande und praktischer Tüchtigkeit ausgebeutet und beherrscht. Mit diesem praktischen Verstande auch hat es alle einzelnen Individuen dem Staate unterworfen und alle Volksindividuen unterjocht, um sie jedoch nach der Unterjochung nicht zu vernichten, sondern an ihrem Orte einzuorganisiren, und damit jedem sein Recht zu geben. Rom ist zugleich der abstracte Rechtsstaat, darum auch der Begründer des Rechts. Es stellt die Idee des Rechtes und Gesetzes dar und offenbart damit der Menschheit diese Idee, — die Idee des abstracten, verständigen Rechtes, das nicht vom Gefühl und von den ewigen Ideen, sondern allein vom Verstande dictirt wird. Dieser Verstand der Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit beherrschte sein ganzes äußeres und inneres Leben. Im Aeußeren praktisch thätig suchte Rom in seiner inneren Entwicklung nicht ein absolutes Ideal, sondern nur die Form, die seinem jedesmaligen Zustande die angemessenste war. Seine äußere Geschichte ist eine fortlaufende Darstellung der verständigen, politischen Thatkraft, und seine innere Entwicklung eine praktische Kritik aller möglichen Staats- und Gesellschaftsformen.

Das Alterthum strebte die der Menschheit zu Grunde liegenden göttlichen Ideen herauszuarbeiten und darzustellen. Es suchte diese Aufgabe einseitig vom Menschen aus zu lösen — der Orient mit der Phantasie, Griechenland durch die Kunst, Rom in der praktischen That. Der Mensch aber als solcher, isolirt von dem göttlichen Leben, kann die Lösung nicht vollbringen. Darum endete das Alterthum in Sehnsucht und in Sattheit: indem Rom alle Götter tolerirte, zeigte es, daß sie einzeln nicht mehr befriedigten. Die heidnische Welt war an ihrem Ende wieder in ihren Anfang zurückgekehrt: in die Sinnlichkeit, von der sie ausgegangen war.

Nur ein Volk war im Alterthum über das Alterthum hinausge-

kommen. Israel suchte das Selbstbewußtsein in das Gottesbewußtsein hineinzuführen und allem creatürlichen Leben seinen Grund in Gott nachzuweisen. Die Entwicklung des Gottesbewußtseins war die Aufgabe dieses eigenthümlichsten Volkes des ganzen Alterthums. Aber es blieb bei Lösung dieser Aufgabe in einem Widerspruch stecken: es wollte mit seinem Gottesbegriff wie mit seiner Sittlichkeit über alles Volksmäßige hinaus und hielt in beidem doch wieder egoistisch an der Volksgrenze fest. Der Wille, diesen Widerspruch zu lösen, zeugte seine Weissagungen: Israel ist das Volk der Weissagungen.

Als aber Der kam, von dem die Weissagungen sprachen, war die alte Welt zu Grabe getragen. Christus stellt das personificirte sokratische daimonion und den alttestamentlichen Messias, den Menschen in seiner wahren Gestalt, den Urmenschen und damit den Gott-Menschen in seiner Person und als seine Person dar. Er ist die Erfüllung der heidnischen Ahnung und der jüdischen Weissagung, der Erfüller der Geschichte, der Abschluß und das Ende der Vergangenheit, sowie der Anfang und das Vorbild aller Zukunft. Christus ist die ganze geistige Gattung der Menschheit in Einem Individuum. In Christus ist der Gegensatz zwischen Gott und Welt aufgehoben und als Aufgabe des Menschen von nun an gestellt, daß Jeder ein Christus werde. Das Neue der Geschichte ist fortan, daß alles Denken und Thun in Beziehung auf das Leben Gottes (in der Kirche) und auf das Ganze der Menschheit (im Staate) steht.

Mit diesem Neuen begründet sich eine neue Welt. Sie beginnt mit Dem, woran das Alterthum scheiterte, — mit der Innerlichkeit und Subjectivität. Innerlichkeit ist fortan das Motto der Geschichte und der germanische Geist die Form, in der sich diese durch das Christenthum proclamirte Innerlichkeit darstellt. Mit schöpferischer Kraft, voll von Religiösität, voll von Ehre mit Anerkennung der Individualität und voll von Treue als Ausdruck des Abhängigkeitsgefühls, war der Germane befähigt, der Träger des Christenthums zu werden. Das Christenthum stellt sich jedoch zuerst als abstracte Innerlichkeit der abstracten Aeußerlichkeit gegenüber, um im Rausche der Siegsgewißheit seine absolute Macht über die Aeußerlichkeit zu proclamiren, und sodann sich mit ihr zu versöhnen. Das Streben des Mittelalters ist diese Versöhnung der christlichen Innerlichkeit mit der antiken Aeußerlichkeit. Weil jedoch das Mittelalter nicht innere organische Durchdringung von Innerlichkeit und Aeußerlichkeit, von Leib und Geist, von Himmel und Erde, sondern allein mechanische Vermischung will, so besteht es nur in dem Streben nach Auflösung des Gegensatzes, ohne ihn in Wahrheit aufheben zu können.

Das Mittelalter setzt den Gegensatz und sucht die Einheit, ohne sie zu finden. Ueberall in ihm Gegensatz: Papstthum und Kaiserthum, Priester und Laie, innere Religiösität und äußere Formel.

Die Neuzeit sucht deshalb von Neuem für den christlichen Geist die christliche Form — einen sittlichen Organismus in Kirche und Staat zu gestalten, und in dieser Aufgabe theilen sich vor Allem die romanischen und germanischen Völker, deren Repräsentanten Franzosen, Deutsche und Engländer sind. Sie sind die Nationen des Selbstbewußtseins, der Erfindungen und Entdeckungen in allen Gebieten des geistigen Lebens. Die eigenthümliche Geistesaufgabe aber eines jeden von ihnen beruht auf ihrer eigenthümlichen geistigen Organisation, denn auch die Völkerindividuen sind wie die Einzelindividuen am Geiste wie am Leibe nicht gleich organisirt. — Wie Frankreich zwischen Süd und Nord, so schweben seine Bewohner zwischen Phantasie und Gedanke. Es ist das Land der Romantik und des flüchtigen Glanzes, des Scheines und der Form. Der Franzose ist der Mann der Gegenwart: die Gegenwart allein fesselt ihn. Vorsicht tritt in seinen Charakter zurück, und Beifallsliebe ist der leitende Sinn seines Geistes. Ehre und Ruhm sind die mächtigsten Triebfedern seiner Seele. Napoleon hat die französische Nation richtig charakterisirt, wenn er sagt: Sie ist in ihrem Charakter und Geschmack verschwenderisch und vergeudend; jedes Ding ist bei ihr nur für den Augenblick und für die Laune, nichts für die Dauer; sie ist eitel, leicht, kühn und über Alles in die Gleichheit verliebt. Frankreich ist das Land der That in der Neuzeit, der augenblicklichen, unreflectirten, improvisirten That, das Land der Revolution. — Der Deutsche ist der Mann der Wissenschaft. Seine Schlachten schlägt er auf ihrem Felde. In seinem Innern baut er eine Welt auf: in der Welt des Gedankens ist sein wahrhaftes öffentliches Leben; in der Freiheit des Geistes findet er seine wahre Freiheit; in dem Himmel sucht er seine eigentliche Heimath. Tiefe und Ideologie, Religiosität und Rechtsgefühl sind seine hervorragenden Geistesanlagen. Deutschland ist das Land der Reformation der Kirche — der Reaction des Gewissens gegen die Gewissenlosigkeit. Mit deutscher Treue und deutschem Fleiße lebt und arbeitet der Deutsche in der Welt des Innern, ohne von ihr den Uebergang in die Wirklichkeit finden zu können. Deutschland ist eine Nation von Denkern, darum aber auch von Hamlets. Es ist Deutschland Griechenland im Christenthume und der Deutsche der Schulmeister der Menschheit. — Wo der Franzose phantasirt und improvisirt und der Deutsche sinnt und denkt, da handelt und schafft der Engländer. Im Gegensatz zu dem rundlichen Kopf der gallischen Stämme hat der Engländer eine auffal-

lend lang gestreckte Kopfform — Andeutung des praktisch tüchtigen und intelligenten, aber gemüthsärmeren Charakters. Der Engländer ist selbstständig und abgeschlossen, wie sein Land. Selbstgefühl ist der Regent seines geistigen Lebens. Was er ist, das ist er aus sich selbst und vollständig. Sein Thun ist männlich. Ernst und schweigsam geht er der Gefahr furchtlos, entschlossen und kaltblütig entgegen. Er liebt die Freiheit, aber die beschränkte, sich ihre Schranken setzende Freiheit; und er liebt sie nicht nur, sondern erkämpft sie, doch nicht im Sturm der Revolution, sondern auf dem Wege der Reform. Die englische Nation — sagt Napoleon — hat mehr Stolz als Eitelkeit; sie ist von ernstem Naturell und kämpft nicht gegen unwesentliche Unterscheidungen, sondern gegen ernste Mißbräuche; sie ist eifersüchtiger, ihre Rechte zu bewahren, als bestrebt, diejenigen Anderer anzutasten; der Engländer ist zugleich stolz und demüthig, unabhängig und unterwürfig. Der Engländer ist der Römer des christlichen Zeitalters, der Mann der sittlichen That, des realen practischen Lebens.

Deutschland sucht demnach — der geistigen Individualität gemäß — durch die Tiefe des Gedankens und des Gefühls, Frankreich durch die Lebendigkeit und Beweglichkeit des geistigen Lebens und England durch die praktische That die Idee der Neuzeit zu realisiren, und indeß Deutschland die Kirche zu einem sittlichen Organismus zu gestalten strebt, versuchen Frankreich und England solche Organisation im Staatsleben durchzusetzen. Alle drei sind noch mitten in der Durchführung ihrer Aufgabe begriffen und erregen und ergreifen ihre Glieder, die Einzelmenschen, bewußtunbewußt zum Mitarbeiten auf ihrem Wege. Denn jeglicher Mensch hängt nicht nur mit seinem Jahrhundert durch eine Schwachheit zusammen, — er saugt mit der Muttermilch die Interessen seiner Zeit und seiner Umgebung ein, und der Zustand der jedesmaligen geistigen Bildung theilt dem Einzelnen vor seiner Erdgeburt schon und mit ihr bestimmte angeborne Anlagen mit, die ihn in die herrschende Anschauungsweise seiner Zeit einführen. Die Bedeutung des Einzelnen ist aber um so höher, je mehr er in Verbindung mit diesem seinen organischen Ganzen bleibt, wie dasjenige Glied des menschlichen Organismus das gesundeste ist, das in lebendigster Wechselwirkung mit dem Ganzen lebt. —

Aus dieser Charakteristik des weltgeschichtlichen Verlaufes wird für den Pädagogen ersichtlich, in welchen Theilen der Geschichte die wichtigsten unterrichtlichen und erziehlichen Momente liegen. Der Orient, so äußerst wichtig er für den Gelehrten ist, weil hier der Ursprung aller Religionen zu suchen ist, ist für den Pädagogen die geringste Fundgrube:

das Maßlose und Phantastische kann weder Maß noch Form schaffen. Die meiste pädagogische Nahrung ist in Griechenland und Rom zu suchen: beide haben vom Kindes- bis zum Greisenalter eines Volkes hindurch höchste Menschheitsaufgaben gelöst. Frankreich, England und Deutschland athmen das Christenthum im Volksthum: nur von ihnen aus kann der Pädagog seinem Zöglinge diesen Geist nahe bringen. Zugleich kommen sie mit der Frische des wirklichen Lebens. Darin liegt jedoch auch der pädagogische Mangel: es fehlt der Abschluß.

Zugleich erhellt aus dieser Charakteristik der pädagogische Werth der Geschichte überhaupt. Nur wer die Entwicklung der Menschheit in der seitherigen Geschichte erkannt und dadurch eingesehen hat, welche Aufgaben der Geschichtsgeist bisher gestellt und welche die Einzelvölker gelöst haben, welche in der Gegenwart gestellt und gelöst werden, und welche besonders gegenwärtig von dem Volke, dessen Glied und Arbeiter er ist, gestellt sind und gelöst werden sollen, — ist befähigt, einen Stein in den Gottestempel mit einzulegen, den der Geist der Menschheit aufbaut. Denn der Einblick in die Geschichte und ihre Entwicklung verschafft dem Einzelmenschen einen sichern Blick in die Begegnisse der Gegenwart und selbstbewußte Thatkraft, in das Triebrad der Geschichte einzugreifen. Wer hingegen das historisch Gewordene in seinen Ursachen und Bildungselementen nicht erkennt, der ist ohne Compaß auf dem Lebensmeere und unfähig, das Leben in seiner Wahrheit aufzufassen, die Gegenwart richtig zu beurtheilen und den Menschen zu erkennen.

Indem der Einblick in die Geschichtsentwicklung eine Einschau in die Lebensgesetze der Menschheit gewährt, wird der Sinn für die Menschheit geweckt, so daß sich der Einzelne an den allgemeinen Heereszug der Geschichte anschließt, ohne sich in einsiedlerischer Zelle von dem Ganzen abzuschließen, oder in abentheuerlichen Windungen einen eigenen Weg zu suchen. Denn indem der also von der Geschichte erfüllte Mensch alle Strahlen der Menschheit auf den Focus des eigenen Ich schießen läßt, und von diesen Strahlen aus ein Licht nicht nur auf alle einzelnen Begegnisse und Ereignisse des Volkslebens fällt, so daß diese erst von dort aus ihre Erklärung und ihre rechte Bedeutung erhalten, sondern auch der Zufall im Einzelleben sich in göttliche Nothwendigkeit auflöst und das Treiben und Thun wie das Ringen und Streben der Individuen ewige Dauer erhält, fallen alle die kleinlichen und peinlichen Einzelinteressen von ihm ab, das enge Einzelleben weitet sich aus und der Sinn wird über die Beschränktheit des Ich hinaufgehoben.

So blühen denn durch den Einblick in die Geschichte alle die Tugenden auf, die den Sinn und die Begeisterung für die Menschheit und für das Vaterland beleben: Hingebung und Aufopferung für das Allgemeine. — Der Mensch fühlt sich als lebendiges und thätiges Glied im Staatsganzen und erkennt das Verhältniß des Staates zu den Ständen und zu den Individuen, sowie er andrerseits über die Bornirtheit des Volksorganismus hinausgehoben wird und die Staaten wiederum als Glieder im Menschheitsorganismus erfaßt.

Der Einblick in die Gesetze des Menschheitsgeistes öffnet ferner den Blick in den Gang und in das Walten der göttlichen Vorsehung. Das Ungefähr löst sich in eine allweise Lenkung der Schicksale auf und das Schicksal selbst in eine Fügung der Gottesweisheit, die das ihr Widerstrebende so gut, wie das ihr sich Fügende zur Ausführung ihrer ewigen Absichten und Pläne gebraucht. Und diese Anschauung bringt dann die Ruhe des Geistes, die selbst unerschüttert steht, auch wenn das Schlechte momentan triumphirt, und die nicht verzweifelt, auch wenn die Wege für Augenblicke nach Rückwärts gehen oder wenigstens zu gehen scheinen.

Endlich — der Mensch, der in dem Leben der Geschichte lebt, lebt die ganze Weltgeschichte der Menschheit in sich wieder: durch die Kenntniß der Geschichte — spricht Seneca — legt der Mensch seinem Leben die Lebensalter zu, welche die Menschen vor ihm lebten. Das Wahre, Gute und Schöne aller Zeiten aber sich anzueignen, das schlecht Individuelle zum rein Menschlichen emporzuheben und auf solche Weise alle Geisteskräfte harmonisch auszubilden: das ist die höchste Aufgabe des Menschenlebens. Und wer so lebt, für den ist die Menschheitserkenntniß zugleich Selbsterkenntniß.

Luther: „In der Historie sind uns fast alle Rechte, Künste, guter Rath, Warnung, Träuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit, sammt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen. Das macht: die Historien sind nichts Anderes, denn Anzeigung, Gedächtniß und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie Er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, strafet, ehret, nachdem ein Jeglicher verdient Gutes oder Böses."

Geschichte und Geschichtsdarstellung ist demnach wesentliche Nahrung des Gefühlslebens. Es wird durch sie der Glaube an die allwaltende Gottheit belebt, die Hoffnung an den endlichen Sieg der Wahrheit, Freiheit und Liebe gestärkt, Begeisterung für das Erhabene, Große und Schöne eingesogen, dem nichtswürdigen Treiben kalter

Selbstsucht das Brandmal der Verachtung aufgedrückt und das Gerechtigkeitsgefühl beim Anblick des Weltgerichtes so geschärft, daß man die größte aller Wahrheiten, die Toleranz, üben lernt und Jedem auf seinem Wege, auf seinem Standorte und nach seiner Individualität Gerechtigkeit widerfahren läßt.

Vorzüglich aber werden von der Geschichte und an ihr die höheren Denkthätigkeiten, Vergleichungs- und Schlußvermögen ernährt, wenn in ihr Gewebe und in ihre Verkettungen von Ursachen und Folgen eingeblickt und die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten ganzer Völker, sowie einzelner Geschichtsperioden und großer Persönlichkeiten aufgesucht werden.

Zugleich auch werden die Beobachtungsvermögen an ihr geübt. Thatsachensinn und Zahlengedächtniß vor Allem werden durch sie entwickelt, — wobei jedoch dahin zu sehen ist, daß die Geschichte nicht zu Namen- und Zahlenwerk wird, wodurch der Nutzen für die Entwicklung der Gefühle und Denkvermögen wo nicht gänzlich vernichtet, so doch geschwächt werden würde.

Indem aber die Geschichte die Denk- und Gefühlsthätigkeiten also ernährt und stärkt, treibt sie zugleich durch diese zum Entschluß und zur That, die sie weiterhin durch die überall in ihr sich verkündende Wahrheit noch weckt, daß der Mensch nur ist, was er thut. —

Alles Das jedoch kann der Geschichtsunterricht nur leisten, wenn in das Gesammtleben der Völker, in den staatlichen, künstlerischen, philosophischen und religiösen Organismus eingedrungen und der Geist des Schülers an den großen Thaten, an den bewundernswürdigen Institutionen, sowie an der Wissenschafts- und Kunstliebe geschichtlicher Nationen erwärmt wird. Dabei aber darf dann nie vergessen werden, daß nicht Geschichtsforscher von Profession, nicht Archäologen und Philologen gebildet werden sollen, und daß Herbart Recht hatte, als er sprach, daß die Geschichtsperioden wenig Werth für die Erziehung haben, die kein Meister beschrieben und deren Geist kein Dichter athmete. Nur der Geschichte der epochemachenden, pädagogischen Völker, der Griechen und Römer, der Deutschen, Engländer und Franzosen ist genauer nachzugehen, und nur in den Hauptepochen derselben ist in's Detail einzugehen, ohne jedoch selbst hier die Uebersicht über das Ganze zu vergessen. Denn „bei aller nothwendigen Gliederung wird durch eine zu große Theilung der Arbeit bis in zu kleine Massen hinein unser Wissen gefährdet werden können, weil jede Einzelheit erst in dem Zusammenhange eines größeren Ganzen die richtige Beleuchtung gewinnt und zur Ergründung jedes Besonderen ein Wissen von sehr vielem Anderen er-

forderlich ist." Böckh. Nicht die Einzelheiten und Kleinkrämereien der Geschichte wissen und hersagen können, sondern im Engrosgeschäft der Historie die Höhen und Glanzpunkte des Völkerlebens mit durchleben und so in sich wiederleben, daß er sie selbstständig zu reproduciren vermag: das ist das Ziel, das der Zögling des Gymnasiums erreichen soll.

Dem verschiedenen Zwecke und Ziele der beiden Gymnasien angemessen, muß der Geschichtsunterricht in jedem ein verschiedener sein. Da das Realgymnasium unmittelbar in das moderne Bewußtsein einführen soll, so hat es in dem Geschichtsunterricht besonders die neuere Geschichte, die Geschichte der Deutschen, Engländer und Franzosen und zwar neben der politischen Geschichte vorzüglich die Geschichte der Gewerbe und Künste, der Entdeckungen und Erfindungen hervorzuheben. Das humanistische Gymnasium hingegen, das die Gegenwart als Resultat der Vergangenheit begreifen lernen und die Gesetze der Menschheit in dem Völkerleben erkennen soll, muß in den Zusammenhang der Ereignisse und Begebenheiten Einschau halten und reicht darum mit einer allgemein übersichtlichen Geschichtskenntniß nicht aus. Es muß zu den Quellen hinabsteigen und seinen Zögling anleiten, aus diesen schöpfen und auf solche Weise die Gesetze der Geschichte selbstthätig gewinnen zu lernen. Der Geschichtsunterricht des humanistischen Gymnasiums muß demnach seinen Zögling zu den Denkmählern und Erzeugnissen, in welchen sich der Geschichtsgeist verkörpert hat, führen und dadurch eine reproductive Anschauung der Vergangenheit gewinnen. Dies ist jedoch, weil es dem Gymnasiasten an Kraft und Zeit fehlt und weil es dem Zwecke und Ziele des Gymnasiums als einer Schulanstalt, die nur zur Wissenschaft vorbereiten, nicht die Wissenschaft selbst geben will und soll, widerspräche, mit der Geschichte aller, der antik und modern klassischen Völker insgesammt nicht möglich. Es muß und kann deshalb nur mit der Geschichte derjenigen Völker geschehen, die, der Idee des humanistischen Gymnasiums angemessen, wesentlichste Nahrung für den Geist von dessen Zöglingen reichen. Den Völkern der Neuzeit fehlt die Abgeschlossenheit und Vollendetheit ihres Lebens; sie stehen noch mitten im Thatengetriebe und haben und bieten deshalb nicht die objective Ruhe, um an ihnen die Gesetze der Menschheit im Allgemeinen zu erkennen und die ganze Geschichte im Lichte der Ewigkeit zu erblicken. Nur die klassischen Völker des Alterthums bringen dem Forscher ein vollendetes ganzes Volksleben entgegen, und zwar das griechische Volk die Entwicklung der Kunst und Wissenschaft eines Volksgeistes, das römische aber die Entwicklung der Gesellschafts- und Staatsformen und die Darstellung eines praktischen Volkslebens. Die Geschichte der Griechen und Römer und

zwar die Geschichte, die der Zögling unmittelbar aus den Quellen selbst schöpft, muß demnach wesentlich und besonders Vorwurf des humanistischen Gymnasiums sein.

Dadurch fällt dann der Geschichtsunterricht zum Theil mit dem Sprachunterrichte zusammen. Und der Sprachunterricht überhaupt ist die Ergänzung zum Geschichtsunterricht. Denn der Geschichtsunterricht leidet an dem pädagogischen Mangel, daß er nie bis in's Detail die kleinsten Fäden, welche eine Begebenheit hervorriefen, zu entwirren vermag, weshalb in ihm — wie Waitz bemerkt — nirgends eine genaue Analyse und eine streng argumentirende oder construirende Methode möglich ist. Diesen Mangel des Geschichtsunterrichts bei Entwicklung der Denkvermögen ergänzt das Studium der Sprachen, deren Kenntniß zugleich das Mittel wird, aus den Lebensquellen der Völker selbst zu schöpfen.

2. Die Sprachen.

43.

Die Sprache.

Völker sind lebendige, leibende und seelende Organismen, die sich ihren Lebensgesetzen gemäß entwickeln und mit innerer Nothwendigkeit ihr geistiges Sein aus sich heraussetzen. Die Aeußerung dieses geistigen Lebens eines Volkes ist die Sprache: die Sprache ist der verkörperte Geist des Volkes. Nur die Ideen hat ein Volk, für die es Worte hat. *Die Sprache eines Volkes ist, wie die eines Menschen, die Darstellung und Verlautbarung der in ihm lebenden Vorstellungen, Gedanken und Gefühle, die Neuschaffung der in es eingedrungenen äußeren und seiner dadurch entwickelten innern Welt.* Mit der Menschheit war und ist das Sprachvermögen erschaffen, weil mit ihr das Vermögen zu denken und zu fühlen, und die Gedanken und Gefühle zu äußern, erschaffen ist.

Wie aber die verschiedenen Glieder der Menschheit, die Völker, geistig verschieden organisirt sind; so tritt auch die allgemeine Menschheitssprache bei ihnen in besonderer Modification und Gestaltung auf. Die verschiedenen Gedanken, Gefühle und Ideen der Völker rufen die verschiedenen Sprachen hervor; wo neue Gedanken, Gefühle und Ideen auftreten, da müssen nothwendig auch neue Sprachen hervorwachsen; als

sich das Christenthum in die Welt einlebte, mußten die alten Sprachen absterben und neue als welthistorische ihre Stelle einnehmen. —

Da die Sprache eines Volkes das natürliche und nothwendige Erzeugniß seines Geistes ist, so wird auch die Sprache im Allgemeinen, sowie in ihren Worten, Satzbildungen und Satzfolgen zugleich Zeugniß von den vorwaltenden Geistesthätigkeiten des Volkes ablegen. Das Volk, dessen Geist durch große Vermögen der Triebe, der Gefühle und der Vorstellungsthätigkeiten, aber durch geringe höhere Denkvermögen und kleinen Verheimlichungstrieb charakterisirt ist, wird demnach eine Sprache besitzen, die reich an Worten, welche einfache Gefühle und Vorstellungen einzelner Gegenstände bezeichnen, arm aber an abstracten Bezeichnungen und Beziehungen ist und im Satzbau Einschachtelungen nicht liebt. Sind hingegen bei einem anderen Volke höhere Denkthätigkeiten und Verheimlichungstrieb vorherrschend, so werden sich in dessen Sprache verwickelter Periodenbau, Reichthum an abstracten Begriffen und Mangel an individueller Darstellung finden. Bei den Orientalen herrscht das Vergleichungsvermögen, und die Sprachen sind reich an Vergleichungsvorstellungen und Begriffen; bei den Occidentalen ist das Schlußvermögen überwiegend und ihre Sprachen sind, jenen gegenüber, vorherrschend logisch. Der indogermanische Sprachstamm fällt fast ganz mit der kaukasischen Rasse zusammen; der malayisch-australische gehört der gleichnamigen Rasse; der amerikanische eignet den amerikanischen Völkern; und der africanische herrscht im mittleren Africa. —

Die Sprache eines Volkes ist die Offenbarung seines Geistes. In der Sprache liegt das gesammte Denken und Fühlen eines Volkes. Die Sprachen sind Abbilder der geistigen Bildungsstufen und Arten eines Volkes. Durch Erfassung der Sprachen erfaßt der Mensch also den Geist des Volkes, dessen Sprache er erfaßt, und durch die Sprache thut er die tiefsten Blicke in die Werkstatt des Volksgeistes: die Sprache ist der adäquateste Ausdruck dieses Geistes. —

Es erhellt hieraus, daß die Sprache das vornehmste und souveräne Bildungsmittel für Jeden ist, der in und an der Geschichte der Menschheit mitarbeiten soll.

Aber nicht allein die Muttersprache. Die Muttersprache ist zwar von allen Sprachen für den Menschen die wichtigste, und die Bildung in derselben hängt mit seiner Gesammtbildung auf's innigste zusammen. Durch Erlernung von fremden Sprachen jedoch wird der Kreis des Geistes und Wissens über den Geist und das Wissen des Volkes hinausgehoben. Wer eine fremde Sprache spricht oder versteht, — sagt Waitz — wird durch die Versetzung in sie

zeitweise innerlich ein anderer Mensch; wer eine solche erlernt, eröffnet sich dadurch eine durchaus neue Art des Umganges; er setzt sich dadurch in Verkehr mit einem fremden Nationalgeist und Nationalcharakter, dessen Verständniß seinem Gedankenkreise wie seinem Gemüthsleben zu einer Entwicklung und Vertiefung verhelfen muß, wie sie sich innerhalb derselben Nationalität gar nicht erobern lassen. Und Göthe: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“ Auch W. v. Humboldt: „Die Sprache ist gleichsam die äußere Erscheinung des Geistes der Völker, ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache; man kann sich beide nie identisch genug denken.“ Wer eine fremde Sprache versteht, ist reicher an Geist, an Gedanken, Gefühlen, Ideen und Interessen, als Der, welcher nur seine Muttersprache spricht. Er ist fortan nicht nur Glied seiner Nation, sondern auch Glied noch eines fremden Volkes. Dadurch aber kommt er der ganzen Menschheit, dem Menschheitsgeiste im Allgemeinen, näher. Er erlernt dadurch das allgemeine menschliche Denken, das er durch Vergleich des verschiedenen Denkens der Völker erhält, und indem er die fremden Sprachen practisch übt, lebt und bethätigt er sich in diesem allgemeinen Denken der Menschheit: durch die Vergleichung der Aehnlichkeit und Verschiedenheit der Sprachen kommt dann das eigene Denken erst wahrhaft zum Bewußtsein und wird von allen Zufälligkeiten gereinigt und zum allgemein Menschlichen emporgehoben. —

Die Sprache ist die Völkerlogik, und als solche nimmt sie die Intelligenz des Menschen in Zucht; sie ist die Zucht der Intelligenz, denn sie ist deren Gesetzgeberin, ist die Intelligenz selbst. An der Volksintelligenz wird die Intelligenz des Einzelmenschen corrigirt und normirt, gezüchtet und entwickelt. Diese logische Zucht verleiht vor Allem die Grammatik der Sprache, welche die Denkformen und ihre Verhältnisse unter einander umfaßt. Darum kann der Mensch das grammatische Studium nicht hoch genug anschlagen, und Hegel hat Recht, wenn er es den Anfang der logischen Bildung nennt. Denn die Grammatik, sagt er, hat die Kategorien, die eigentlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden. „Diese geistigen Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst Faßliches für die Jugend, und wohl nichts Geistiges faßlicher als sie. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben, und zwar die Vocale des Geistigen, mit denen wir anfangen, um es buchstabiren, und dann lesen zu lernen. Wenn die Verstandesbestimmungen, weil wir verständige Wesen sind, in uns sind, und wir dieselben unmittelbar verstehen: so besteht die erste

Bildung darin, sie zu haben d. h. sie zum Gegenstande des Bewußtseins gemacht zu haben und sie durch Merkmale unterscheiden zu können." Aber auch die lexicalische Seite der Sprache ist bildend für den Geist und ein wesentliches Nahrungsmittel für die Denkvermögen. Denn es werden von ihr aus nicht nur Sprachgedächtniß, nicht nur Gegenstands- und Thatsachensinn, sondern auch Vergleichungs- und Schlußvermögen dadurch zur Thätigkeit angespannt, daß nicht nur die einzelnen Wörter mit dem Geistesleben des Volkes sich in ihrer Gestalt entwickeln, also eine Geschichte haben, die mit der Geschichte des gesammten Volkslebens Schritt hält, sondern auch und vorzüglich die Wörter der fremden Sprache sich mit denen der Muttersprache nicht genau decken, weil die durch dieselben ausgedrückten Begriffe weiter oder enger sind, übergreifen 2c. und demnach das Denken fortwährend die Grenze bestimmen muß, innerhalb deren Wortausdrücke in den verschiedenen Sprachen einander entsprechen und die Begriffe genügend anzugeben im Stande sind. Die Sprachen sind demnach vorzugsweise das Nahrungsmittel der Denkwelt.

Sie sind es an und für sich. Sie sind aber auch das wichtigste Geistesnahrungsmittel im Allgemeinen, weil sie Mittheilungsmittel und Träger der Gedanken, Gefühle und Ideen der Völker sind. In den Sprachen verkörpern sich die Gedanken, Gefühle und Ideen der Menschheit. Die Geistesschätze der Völker sind also nur mittelst ihrer Sprachen zu heben. Wer die Sprache einer Nation nicht kennt, der kann weder in das Wesen noch in die Literatur derselben eindringen: er bleibt bei all' seinem Mühen außen stehen, ein Fremdling. Der Schlüssel zu den Geistesprodukten eines Volkes ist die Sprache: nur mittelst der Sprache gelangt man zur Literatur, diesem Gesammtbesitze einer Nation, dieser Totalität seines ganzen geistigen Lebens. —

Die verschiedenen Sprachen stehen an Bildungskraft und dadurch als Bildungsmittel an sich und als Schlüssel der Literatur höher und tiefer, je nachdem sie mehr oder weniger entwickelten Völkern angehören. Je höher die Stufe ist, auf welcher der Geist steht, der genossen wird, um so vollkommner wird der damit ernährte Geist. Nach der früher aufgestellten Völkercharakteristik wird die griechische Sprache, welche das Schöne in schöner Form darreicht, das vollkommenste Bildungsmittel sein, dem sich unter den neueren die deutsche und nach ihr die englische zur Seite stellt, indeß die römische durch Bestimmtheit und logische Schärfe wesentliche Berücksichtigung fordert, die französische aber vom Deutschen deshalb nicht vernachlässigt werden darf, weil sie seiner geistigen Tiefe Form und Klarheit zufügt.

In der griechischen und lateinischen, in der englischen, französischen und deutschen Sprache sind die Nahrungsmittel zu einer allgemein menschlich universellen Bildung enthalten und umschlossen. Arabisch, Syrisch, Chinesisch, Sanscrit ꝛc. liegen unseren Anschauungen und Entwicklungen zu fern, als daß wir uns wahrhaft in sie hineinleben könnten. Zugleich sind die Eigner derselben weder allgemeine Träger des Geschichtsgeistes gewesen, noch mit ihrer Cultur als Elemente in unsere eigene Entwicklung eingegangen, so daß wir selbst bei einem tieferen Studium derselben keine höhere Bildung in unsrem eigenen Wesen erlangen würden: Gründe, die uns auch leiten, die übrigen neueren Sprachen vom Gymnasialstudium auszuschließen. Der Hauptgrund aber, das Gymnasialstudium auf jene genannten Sprachen zu beschränken und selbst in diesen noch zu theilen, ist die Concentrirung, die dem Geiste stets sein und bleiben muß, wenn er nicht über die Beweglichkeit die Stetigkeit verlieren und in seinem Denken unbestimmt und verschwimmend werden soll. —

Naturgemäß wird der Zögling eine Sprache und damit den Geist eines Volkes um so inniger und um so leichter erfassen, je verwandter dieser Volksgeist seinem eigenen Geiste ist: nur das Verwandte umfaßt und erfaßt sich. Wer selbst kräftige Vorstellungs- und Gefühlsvermögen, aber geringe höhere Denkvermögen und kleinen Verheimlichungstrieb besitzt, der wird sich die Sprache des mit ihm geistig ähnlich organisirten Volkes mit Leichtigkeit aneignen, indeß ihm die Einschachtelungen und die abstracten Formen des mit großen höheren Denkvermögen und mächtigem Verheimlichungstriebe begabten Volkes immer unverständlich bleiben werden, selbst wenn er sich mit größter Anstrengung des Wortschatzes dieser Sprache bemächtigt haben sollte. Die Aneignung einer fremden Sprache wird überhaupt und im Allgemeinen neben großem Sprachtalent von der Fähigkeit, aus sich selbst herauszutreten und in den Geisteszustand Anderer einzugehen, vorzüglich also von energischer Thätigkeit des Verheimlichungstriebes, der Nachahmung und des Gegenstands- und Thatsachensinnes bedingt. —

Weil der Mensch in der Sprache nichts thut, als seine Gedanken und Gefühle aussprechen und weil — rückwärts — durch die Sprache bestimmte Gedanken und Gefühle in ihm angeregt, durch eine fremde Sprache aber von seiner Muttersprache abweichende Gedanken und Gefühle in ihm geschaffen werden: so *kann und darf das Kind erst dann eine fremde Sprache lernen, wann es sich die Muttersprache, in der sich Gedanken und Gefühle des Kindes genau mit den Worten und Sprachwendungen decken,*

lebendig angeeignet hat, wenn also die Gedanken und Gefühle des eigenen Volksgeistes im Kindesgeiste lebendig geworden sind und den Grundstamm desselben bilden. Muß das Kind bereits eine fremde Sprache lernen, ehe ihm die Handhabung der Muttersprache geläufig geworden ist: so wird sein inneres geistiges Leben entweder mit dem sprachlichen Ausdruck in Widerspruch treten, oder so gänzlich verkrüppeln, daß gar keine Vorstellungen und Gefühle wahrhaft lebendig in ihm werden, weil die ihm natürlichen und mit der Muttermilch eingesogenen noch nicht fest waren, als er schon fremde aufnehmen mußte. Und so darf auch nur dann erst eine neue fremde Sprache angefangen werden, wann in der bereits längere Zeit gelernten ein sicheres Fundament gelegt, ein fester Kern gebildet, sichere Anschauungen gewonnen und lebendige Vorstellungen und Gefühle des Volkslebens entwickelt sind, an denen sich mit Leichtigkeit das Weitere ankrystallisirt und somit die organische Weiterentwicklung der Sprache, von welcher der Geist schon längere Zeit eingeathmet hat, gesichert ist. —

Nachdem die Muttersprache in ihren wesentlichsten Grundzügen angeeignet ist, muß naturgemäß diejenige Sprache erlernt werden, welche dem Genius derselben am verwandtesten ist. Das ist, naturgemäß, eine neuere Sprache, weil die neueren Sprachen wegen der Aehnlichkeit der ihnen zu Grunde liegenden Anschauungen die größte Gleichheit und Aehnlichkeit in den Elementen des Vorstellens haben und ihre Differenzen mehr nur in den Unterschieden des sinnlichen Lautes ruhen. Für den Deutschen ist unter den klassischen Sprachen der Neuzeit die englische die ihm verwandteste. Die englische Sprache steht dem Deutschen näher als die französische: es tritt ihm in ihr das germanische Element entgegen und damit germanisches Geistesleben, germanische Anschauung, darum selbst ähnliche Construction und Betonung, indeß die französischen Constructionen meist romanisch sind. Und die englische Sprache eignet sich vorzüglich auch deshalb als erste Nachfolgerin der Muttersprache, weil in der Zeit, wo das Kind die erste fremde Sprache zu lernen beginnt, die Vorstellungswelt im Lebensmittelpunkte, die Begriffswelt noch im Hintergrunde steht: durch die englische Sprache, weil sie arm an Flexionsformen ist, wird der jugendliche Geist nicht in den Formalismus hineingestürzt, — sie repräsentirt auf dem Sprachfelde der Pädagogik die Anschauung und Vorstellung. Das Ergreifen der altklassischen Sprachen hingegen erfordert bereits ein tieferes Geistesleben, ein Leben in der Begriffswelt. Das Geistes-

leben der altklassischen Völker ist dem unsrigen total fremd; die Begriffe, die Gedanken und Gefühle derselben haben andere Grenzen als die unsrigen; die Gedanken und Gefühle bezeichnenden Wörter decken sich deshalb nicht mit den unsrigen; die Formen der Wörter sind von den unsrigen gänzlich verschieden; die Constructionen der Sätze weichen absolut von denen der neueren Sprachen ab; und der Gedankengang der Alten, somit auch ihre Wort- und Satzfolge ist eine ganz andere, als die der gegenwärtigen Völker und Sprachen. Zur Erfassung der antiken Sprachen wird deshalb ob ihrer durchgängigen Differenz von der Muttersprache der Verstand überwiegend in Anspruch genommen, wird entschiedene Thätigkeit des Vergleichungs- und Schlußvermögens und energischer, kräftiger Wille erfordert — Forderungen, die zugleich den eigenthümlichen Reiz erklären und den unberechenbaren Nutzen anzeigen, den das Studium der altklassischen Sprachen mit sich führt.

Wir haben hiermit einen Gedanken ausgesprochen, der für unsere Gymnasien noch im Reiche der Ideale liegt und so lange mit Recht von den öffentlichen staatlichen Gymnasien in dieses Reich gewiesen werden muß, so lange noch nicht durch Privatinstitute genugsame Erfahrungen für seine praktische Bewährung gesammelt sind. Denn wir haben soviel Respect vor dem durch die Erfahrung Erprobten und darum auch vor den durch die Reformatoren selbst in ihrer noch jetzt existirenden Einrichtung geschaffenen Gymnasien, daß wir nicht einer Idee zur Liebe eine plötzliche revolutionäre Umgestaltung des durch Geschichte und Erfahrung Sanctionirten verlangen. Auch erkennen wir die Wahrheit an, daß die lateinische Sprache die höchste Formausbildung besitzt und man an ihr den eigentlichen wahren Organismus einer Sprache kennen lernt. Nur folgern wir nicht aus dieser Wahrheit, was sonst aus ihr gefolgert wird. Weil die lateinische Sprache ob ihrer Vollendung eines der besten Unterrichtsmittel ist, muß und kann sie deshalb auch das erste, das früheste sein? Und ist das beste nicht vielmehr das schwerste für den sich erst entwickelnden Geist und demnach dasjenige, was am spätesten aufgenommen, dann aber auch vollkommner gefaßt und gewürdigt werden kann? — Verlangt man aber, daß die Erlernung der lateinischen Sprache der Erlernung der neueren Sprachen deshalb vorangehen soll, weil die Kenntniß derselben eine bedeutende Hülfe zur Kenntniß der Wörter und Formen der neueren Sprachen gewähre, so daß darauf ein weit rascherer Fortschritt in diesen erfolgen könne; so tritt dieser Ansicht Schmalfeld, einer der Alt-Philologen selbst, entgegen, wenn er berichtet: „Die französische Sprache ist so leicht, daß man glauben sollte, sie müßte deshalb auch mit Leichtigkeit gelernt werden; ich bin aber überzeugt, daß sie der

Umstand gerade schwer macht, daß sie sich in unberechenbaren Formeln bewegt, die der Thätigkeit des Lernenden weniger als in den alten Sprachen Anregung zum Denken geben und Gelegenheit dazu übrig lassen. Ferner kam es mir wenigstens auch immer ganz eigenthümlich vor, wenn ich von dem Ernste und der Großartigkeit der entfernten Welt des klassischen Alterthums zu der Beschäftigung mit dem Französischen übergehen sollte, um mich hier fast immer mit Begriffen, Gedanken und Erscheinungen der Jetztzeit zu beschäftigen; es kam mir gerade so vor, als ob ich aus einem Tempel wieder in das alltägliche Leben zurücktreten sollte, wo man sich unter Anderem auch mit Rock und Beinkleidern, mit Groschen und Pfennigen, mit Brod und Fleisch und tausend anderen Dingen zu thun machen muß." — Und behauptet man endlich, daß der umgekehrte Weg, der Weg, auf dem die neueren Sprachen vor den alten liegen, den Uebelstand haben würde, daß die abgeleiteten und abgestumpften Formen und Wörter dann erst den Uebergang zu den ursprünglichen bilden müßten: so liegt darin, obschon die Formen der neueren Sprachen nicht abgestumpfte, sondern höher entwickelte sind, doch die Wahrheit, daß die lateinische Sprache vollkommner grammatisch organisirt ist, als die neueren Sprachen, und daß die letzteren ihre Wurzeln zum guten Theil in jener zu suchen haben. Gerade deshalb eben liegt sie aber unsrem Geiste ferner und ist sie schwerer zu erlernen, und der Pädagog, der dem Kinde erst Milch und später Fleisch, erst die Erscheinung und nachher das Gesetz, erst die lebendige Pflanze und darauf ihre Classification &c. reicht, muß deshalb auch hier von dem Gewordenen aus- und von da auf Das zurückgehen, aus dem es geworden ist. In diesem pädagogischen Gesetz liegt auch der Grund, daß der Unterricht in der griechischen Sprache in noch späterer Zeit als der lateinische beginnen muß, obschon die griechische Sprache und Literatur ohne Vergleich vollkommner als die römische ist und demnach unbedingt, der bisherigen Argumentation gemäß, mit der griechischen Sprache der Anfang im fremden Sprachunterricht gemacht werden müßte, da der Grund, der gegen Durchführung dieser Consequenz angeführt wird, in der Neuzeit, wo die neuklassischen Sprachen und wo vorzüglich die deutsche Sprache durch ihre klassische Literaturperiode die entsprechenden und allein entsprechenden Formen für die Begriffe, die Ideen und das Leben der Gegenwart darbieten, weggefallen ist, der Grund nämlich, daß die lateinische Sprache deshalb früher als die griechische erlernt werden müsse, weil sie eine halblebende und das nothwendigste Bedürfniß eines Gelehrten sei. — Wir verkennen und läugnen darob den vorzüglichen Bildungswerth der lateinischen Sprache auch für die Gegenwart und für alle Zukunft nicht; ja

wir bezeichnen und fordern sie im Verein mit der griechischen als die alleinigen und höchsten Mittelpunkte des Unterrichts im humanistischen Obergymnasium. Aber wir sind durch Gründe der Psychologie überzeugt, daß das Erlernen der lateinischen Sprache schon im 9. resp. 10. Lebensjahre und ohne daß von der Muttersprache ein Uebergang über die tiefe Kluft, die zwischen liegt, geschlagen ist, ohne daß man also das Grundgesetz aller Erziehung, vom Leichten zum Schweren, vom Concreten zum Abstracten, vom Verwandten zum Fremden, vom Leben zum Tode beachtet, die Geistesvermögen des Zöglings überanstrengt und damit schwächt. Und weil dieses Gesetz vernachlässigt ward, weil man nicht naturgemäß vom Concreten zum Abstracten überleitete und weil man — was damit zusammenhängt — zu früh, da wo dem Geiste noch alle Aufnahmekraft dafür fehlt, mit dem Unterricht in der lateinischen Sprache begann; darum trotz der überschwänglichen Uebungen Spracharmuth und Ungelenkigkeit: das Sprachtalent ward getödtet, — darum bloße Worte für Gedanken und leere Formen für Sachen: man gewöhnte das Kind also, — darum Ertödtung der Gefühlswelt: der Geist ward mit mechanischem Formelwesen überladen, — darum das schreiende Mißverhältniß zwischen dem Zeitaufwande und der dadurch erlangten Kraft, indem innerhalb dreier Jahre, und zwar in einer Zeit, wo das Gedächtniß am lebendigsten ist, nicht einmal Formensicherheit erlangt wird, — und darum endlich der Widerwille am Leiteinlernen und die Abstumpfung des Interesses, indem Geistesvermögen, die in dieser Lebenszeit thätig sein wollen, keine Nahrung erhalten, solche hingegen, welche noch schlummern, gewaltsam überfüttert werden. In Beziehung auf die Fortschreitung — sagt Schleiermacher — kommt es nicht darauf an, wie frühzeitig der Unterricht anfängt, sondern daß es zur rechten Zeit geschieht, dann wann die Entwicklung dazu sich zeigt; zu früher Anfang ist auch Zeitverlust. —

Die deutsche, englische, französische, lateinische und griechische, — das sind die Sprachen, welche sich der Gymnasiast aneignen muß, weil es die Sprachen derjenigen Völker sind, in deren Lebensgesetze er eindringen soll, so jedoch, daß das humanistische Gymnasium vor Allem die altklassischen Sprachen zu betonen hat, während die neueren bereits beim Eintritt in dasselbe soweit überwältigt sein müssen, daß ohne große Schwierigkeit und ohne viel Zeitaufwand eine Weiterentwicklung in ihnen möglich ist, indeß das realistische Gymnasium sein Augenmerk vorzüglich auf die neueren Sprachen richten und in deren Tiefen sowie in die Literatur der Völker, die sie erschließen, dringen muß, ohne jedoch das im Progymnasium eroberte Latein zu vernachlässigen, sondern das dort Erar-

beitete weiter zu fördern, und mit der Absicht, wenigstens einen Schein des antiken Lebens durch Lesung der vorzüglichsten klassischen Schriften in guten Uebersetzungen auf sich fallen zu lassen. Auf beiden Gymnasien aber muß der Sprachunterricht im Allgemeinen im Centrum des Unterrichts liegen resp. mitliegen, denn durch die Sprache erst gelangt das Innenleben des Geistes zum klaren Bewußtsein, weil es durch sie objectiv und damit Gegenstand der Betrachtung wird.

44.

Die neueren Sprachen.

1. Der Mittelpunkt alles Sprachunterrichts und aller Sprachen ist die Muttersprache. Jede lateinische und griechische Stunde, sagt Arnold, der Engländer, muß vor allen Dingen eine englische sein; und wir, die Deutschen, sagen, dem Gedanken beistimmend, eine deutsche. Die deutsche Sprache — des Deutschen Fleisch und Blut — ist für den Deutschen allen anderen Sprachen übergeordnet. Kennt der Zögling ihre Sprachgesetze, so hat er einen Maßstab, mit dem er die fremde Sprache vergleichen und die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten auffinden kann. Durch die Muttersprache erst und in ihr wird dem Menschen alles innere Geistesleben klar und erst durch sie alles Wissen in inneres lebendiges Leben verwandelt. Erst mit der stufenweis fortschreitenden Kenntniß der Muttersprache — sagt deshalb mit Recht Waitz — und mit der allmählich wachsenden Gewalt, die wir über sie erlangen, wächst in geradem Verhältniß auch unsere Klarheit über die eigenen und fremden Zustände, und die Fähigkeit, jene zu beherrschen, d. h. die Sprache ist die unerläßliche Bedingung aller Gefühls- und Willensbildung. Der Mensch ist ein Glied seines Volkes, seine Sprache ein Glied seiner Muttersprache. In seiner Sprache und mit ihr lebt der Einzelmensch das Leben seiner Nation. In der Nationalliteratur und durch sie wird er über sein beschränktes Geistesleben empor- und in das centrale Leben des Volksgeistes hineingehoben. „Soll es mit unserer Bildung besser werden, so müssen wir ernstlich darauf denken, in dem Unterrichtsmaterial feste Punkte herzustellen, die als Vereinigungspunkte der Bildung dienen können. Und dazu sollten wir vor allen Anderen die klassischen Geisteswerke unserer Nation anwenden. Das Herrlichste aus ihnen müßte schon durch den Erziehungsunterricht zum Gemeingut erhoben werden; das müßten Alle lernen und Alle erkennen; damit un-

bekannt sein müßte als Beweis von Barbarei beschimpfend sein." Niethhammer. Und das sollte um so mehr geschehen, da deutsche Sprache und deutsche Literatur auf der höchsten Geisteshöhe der Menschheit stehen. Der stille, aber tiefe deutsche Geist zeigt sich auch in der deutschen Sprache, die am meisten mit der griechischen Verwandtschaft und Aehnlichkeit besitzt, aber größere Befähigung noch für den Ausdruck des Gedankens und tiefere Innigkeit und Herzlichkeit, als die griechische hat. Sie (— gesondert, ungemischt und nur sich selber gleich, wie Klopstock singt —) ist ihrer Natur nach die eigentliche und wahrhafte Vermittlerin des Alterthums mit der Neuzeit und ihre Literatur die erste und reichste Quelle der modernen Bildung, der Bildung für den Deutschen überhaupt. Gründliche Kenntniß der Muttersprache ist unerläßliche Bedingung für Jeden, der mit Bewußtsein ein Glied seiner Nation sein will. — Sobald sich deshalb das Kind die Muttersprache lebendig angeeignet hat, muß der eigentliche Sprachunterricht beginnen, der jedoch nicht in Beibringung einer abstracten Grammatik bestehen darf, sondern sich stets an die lebendige Sprache, also an Lesestücke oder an mündliche und schriftliche Uebungen des Schülers, anschließen muß. Nur in den höchsten Gymnasialklassen wird der grammatische Unterricht in der Muttersprache ein systematischer, der aber zugleich in einer Vergleichung mit dem Englischen, Französischen und Lateinischen, im humanistischen Gymnasium auch mit dem Griechischen bestehen, also ein Unterricht der vergleichenden Grammatik sein muß. In eben diesen höchsten Gymnasialklassen reicht auch das Lesebuch nicht mehr aus, sondern müssen die größten Nationalwerke der Literatur, die vorzüglichsten Schöpfungen der Männer, in welchen sich die Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes am entschiedensten ausspricht und Denken und Fühlen des Volkes am klarsten und mächtigsten ausprägt, ganz und vollständig gelesen, d. h. in den Geist des Zöglings hineingelesen, vom Geiste desselben in Fleisch und Blut verarbeitet werden. An ihnen, den Größen des Nationalheiligthums, soll sich der Geist des Gymnasiasten groß nähren, und an diese Nahrung soll sich dann auch der Unterricht der Literaturgeschichte anknüpfen, der nur die Gipfelpunkte angeben, nie aber aus ästhetischen und kritischen Urtheilen über Schriften bestehen darf, die weder Lehrer noch Schüler gelesen haben. Schriftliche und mündliche Uebungen endlich, welche die Gedanken und Gefühle, die im Zöglinge leben, klar und folgerichtig, sprachrichtig und sprachgewandt zur Darstellung bringen, sind die Blüthen des deutschen Unterrichts, sowie die Resultate des geistigen Lebens überhaupt: schriftliche — das Schreiben ist das umfassendste Mittheilungsmittel und das besonnenste Selbstgespräch, durch das der Mensch

am klarsten über sich selbst wird und das vom Darsteller Tiefe und Gründlichkeit fordert; mündliche — das lebendige Wort ist der stete Sieger im Geistesleben über den todten Buchstaben, weil es schlagender, eingreifender und ergreifender ist, im Zöglinge aber Gewandtheit und Schnelligkeit im Denken fördert. Durch Schreiben und Sprechen der Muttersprache werden alle Seelenkräfte des Geistes in Thätigkeit gesetzt. Durch Schreiben und Sprechen in der Muttersprache wird das Kennen des Zöglings wahrhaft in Können umgesetzt.

2. Die englische Sprache liegt dem deutschen Denken und Fühlen am nächsten. Sie ist reich und tief, gesund und klar, ernst und würdevoll, in ihrer Grammatik einfach und leicht, ihrem lexicalischen Inhalte nach eigenthümlich und original. Grimm: „Die englische Sprache hat eine wesentliche Gewalt des Ausdrucks, wie sie vielleicht noch nie einer anderen menschlichen Zunge zu Gebote stand.“ Sie ist für den Deutschen das vorzüglichste Ueberleitungsmittel in die Sprachen fremder Völker; zugleich aber auch als Sprache selbst ein wesentliches Bildungsmittel der Denkvermögen, indem sie Individualitäts- und Thatsachensinn, Sprachtalent und Vergleichungsvermögen ernährt. Was sie aber zu einem der wichtigsten geistigen Nahrungsmittel überhaupt macht, ist die Literatur, die sie erschließt. Die englische Literatur führt in Wissenschaft und Kunst neben der deutschen in der Neuzeit unbestritten den Reigen in dem Weltaufzuge des Geistes mit. Der Eine Shakspeare schon, dieser Wald von himmelhohen Gedankenbäumen, dieser Dichter der Dichter, der in seinen Dramen Weltgeschichten aufgerollt und die Untiefen des Menscheninnern enthüllt hat, wiegt ganze Literaturen anderer Völker auf. Und außer ihm Thomson, Pope, Young ꝛc., Byron ꝛc., Robertson, Gibbon, Hume, Locke ꝛc. — die Engländer stehen in Poesie, Geschichte und Philosophie gleich groß da. In der Redekunst aber sind sie in der Neuzeit unübertroffen. Wer die englische Literatur nicht versteht, dem fehlt ein Stück Weltgeschichte, ein Stück seines eigenen geistigen Menschheitslebens. Wer die englische Sprache nicht kennt, der ist ein Fremdling in der Welt, sobald er die Grenzen seines Vaterlandes überschreitet: die englische Sprache ist und wird immer mehr die Weltsprache.

Darum ist die englische Sprache ein unabweisbares Bildungsmittel im Gymnasium. Nachdem das Progymnasium bereits im Allgemeinen grammatische und lexicalische Sicherheit sowie Gewandtheit im Sprechen erzielt hat, wird das humanistische Gymnasium durch cursorische Lectüre einer Chrestomathie, neben dem Unterricht der englischen Geschichte und Literatur in englischer Sprache, ihre Zöglinge zum Studium der englischen Meisterwerke anregen, das realistische Gymnasium aber seinen Mit-

telpunkt für fremden Sprachunterricht in der englischen Sprache haben und demnach vollständig (— so weit von Vollständigkeit in einer Schule überhaupt die Rede sein kann —) in den Organismus derselben einführen, an seinem Shakspeare aber einen Ersatz für den Sophokles des humanistischen Gymnasiums finden.

2. Die französische Sprache ist die Repräsentantin der romanischen Sprachen. Sie zeichnet sich durch einfache Darstellung, durch Feinheit, Eleganz und Leichtigkeit im Ausdruck, durch Deutlichkeit ihrer Wortfügungen, durch Klarheit ihrer Begriffe aus. Es wird deshalb durch das Studium derselben der Geist des Zöglings geklärt und zur Bestimmtheit im Ausdruck gezwungen. Nebenbei ist sie, wenn sie auch das Recht, Weltsprache zu sein, mit der englischen theilen mußte, noch einzig und allein die Schriftsprache resp. die Diplomatensprache aller Nationen der Erde und aus diesem Grunde schon für das humanistische Gymnasium auch ein nothwendiger Unterrichtszweig, indeß die Berufsverhältnisse und Fachwissenschaften der Zöglinge, welche das realistische Gymnasium vorbereitet, die Kenntniß der französischen Sprache nothwendig voraussetzen. Natürlich darf — soll die französische Sprache überhaupt ein wirkliches und wesenhaftes Bildungsmittel sein — der Unterricht in derselben nicht in einer Aufspeicherung von Conversationsphrasen bestehen. Der Zweck des Erlernens ist auch bei ihr, die National- und Geschmacksbildung des französischen Volkes kennen zu lernen. Darum muß der Unterricht vorzüglich in Lectüre und zwar in der Lectüre derjenigen Schriftsteller centriren, in denen französische Anschauung und französisches Gefühl wahrhaft Gestalt angenommen haben. Corneille, Racine, Molière, die sich gleich sehr durch großen Formensinn wie durch sittliche Würde auszeichnen, bilden den Mittelpunkt: sie gehören der Entwicklungszeit des französischen Volkes an, die das goldene Zeitalter genannt wird, und in Wahrheit ein berechtigtes Glied in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit ist. Bossuet, Voltaire, Guizot sind die Repräsentanten unter den Historikern, und die französische philosophische Anschauung hat in Chateaubriand, Pascal und Montesquieu Gestalt angenommen.

Die Lectüre französischer Schriftsteller kann im humanistischen Gymnasium nur in Proben beim französischen Vortrage der französischen allgemeinen Geschichte und der Literaturgeschichte bestehen. Es wird jedoch nicht bloß vom höchsten Interesse, sondern auch von wesentlichem Bildungswerthe sein, wenn auf der höchsten Stufe des humanistischen Gymnasiums Racine's Iphigenie ungetheilt gelesen wird, um dabei eine Vergleichung mit der Iphigenie des Euripides anzustellen und an die Lectüre beider Göthe's

Iphigenie auf Tauris zu knüpfen. Das realistische Gymnasium hingegen soll sich in einzelne Schriftsteller ganz und ungetheilt hineinversenken und in deren Auffassungs- und Darstellungsweise eindringen. Neben solcher Lectüre müssen in beiden Gymnasien schriftliche und mündliche Uebungen hergehen, wodurch Ohr und Sprachorgane geübt und Leichtigkeit und Umgänglichkeit im Ausdruck erlangt wird. Die französische Literatur ist der Cultus der Form; die französische Sprache die Sprache der Form. Das Studium von französischer Sprache und Literatur gibt den eigenen Gedanken und Begriffen Form. —

Die neueren Sprachen und unter ihnen vorzüglich die deutsche, die englische und die französische, sind wesentliche Bildungsmittel für den jugendlichen Geist. Sie entwickeln die Beobachtungs- und Denkvermögen, nähren durch die klassischen Werke ihrer Literaturen Gedanken und Gefühle, Begriffe und Ideen, und führen in die Gesetze und Eigenthümlichkeiten der Denkweisen und Lebensanschauungen der Nationen der Neuzeit ein. Sie sind deshalb neben den altklassischen Sprachen nicht nur berechtigte Bildungsmittel, sondern nothwendige Ergänzungen zu diesen bei Entwicklung des jugendlichen Geistes. Durch die Erlernung und Kenntniß der neueren Sprachen werden die Schranken eingerissen, die Völker von Völker scheiden, werden Religion und Wissenschaft verschmolzen, wird eine Universalmonarchie der Geister gebildet. Die altklassischen Sprachen verwahren nicht mehr das Arcanum aller Bildung und Wissenschaft: die Erfahrung zeigt Männer auf, die als Jünglinge „ausgezeichnet" in den alten Sprachen, in Wissenschaft und Amt getreten jedoch mittelmäßig, beschränkt und confus waren, indeß Andere, die auf dem Gymnasium in den altklassischen Sprachen wenig leisteten und darum von den Philologen in die Kategorie der „Dummköpfe" einrangirt wurden, in späterem Alter als schöpferische Genie's in Wissenschaft und Kunst auftraten. Neuere Sprachen und Naturwissenschaften aus den Gymnasien verbannen, heißt den Gymnasien den Todesstoß geben, denn dann werden sich bald die besten geistigen Kräfte von ihnen wegwenden, weil sie dorthin gezogen werden, wo der menschliche Geist mitten im Leben die höchsten Triumpfe seiner Kraft feiert. Es ist wahr und wird und muß sich in der Praxis durchkämpfen, was Beneke sagt: „Die Sprachen der gebildetsten unter den neueren Völkern müssen den Gymnasiasten geöffnet werden, weil die neuere Bildung der des Alterthums, sowohl was Ausdehnung und Reichthum als was Umsicht und Höhe der Reflexion betrifft, sehr weit vorangegangen ist."

45.

Die altklassischen Sprachen.

Das hellenisch-römische Alterthum ist in seiner Sprache wie in seinen Schriften und in seinen Denkmälern der höchste Mittelpunkt aller erziehenden Bildungsmittel — die unzerstörbare Grundlage aller Bildung und Gesittung und „sein Verständniß die unerläßliche Bedingung des Verständnisses unserer Zustände.“ Bunsen. Nur durch das Studium der alten Literatur, sagt Beneke mit Recht, vermag sich Derjenige, welcher auf die höchste Bildungsstufe gestellt werden soll, einen vollständigen Ueberblick, eine klare Anschauung und eine tiefere Ansicht anzueignen von Dem, was überhaupt auf dem Grunde der menschlichen Anlagen entwickelt werden kann, und nur durch sie also ist der Erzieher im Stande, den durch die Eigenthümlichkeit des Volkes und der gegenwärtigen Zeit eng begränzten Horizont wahrhaft zum allgemein menschlichen zu erweitern.

Die altklassischen Sprachen, die Sprachen von Hellas und Rom, führen in die Geistesländer der tiefsten Schönheit und des nüchternsten Forschergeistes, der stärksten Leidenschaft und der ruhigsten Weisheit, in das Reich der Poesie und in das Gebiet der Humanität. Wer in diesen Gefilden weilt und ihre Luft einathmet, der wird dem Gemeinen entrückt und in die Welt der Ideen emporgehoben. Wer hier zu Hause ist, der weiß, was Kunst ist, was Wissenschaft heißt, was Vaterlandsliebe vermag, — der erkennt zugleich aus diesen kleinen Welten die Geschicke und die Forderungen der Gegenwart, indem er erfährt, daß nur das Edle siegt, daß sittlicher Untergang den Untergang der Staaten mit sich führt, daß Anarchie in Despotismus endet ꝛc. So wird sein Geist geedelt und geadelt, gekräftigt und geschärft und zwar sowohl durch die Großheit des Inhaltes, den die literarischen Schätze von Griechenland und Rom bergen, als auch durch die Sprachen selbst, welche in ihrer Ganzheit und Abgeschlossenheit Kraft und Anmuth, Bildsamkeit und Geschmeidigkeit besitzen und den mit ihnen sich beschäftigenden Geist von der Fülle ihres Gehaltes nähren.

1. Rom ist die Mutter zweier Civilisationen. Zwei Mal hat Rom die Welt beherrscht: als sein äußerliches Regiment vorüber war, begann seine Herrschaft über die Geister. So auch seine Sprache. Die römische Sprache ward zuerst äußerlich die Weltsprache, um sodann die Sprache der Geister, die Gelehrtensprache zu werden. Und wenn die

lateinische Sprache in der Neuzeit auch von dieser ihrer Höhe hinabsteigen mußte, so basirt doch auf ihr und auf den in ihr verfaßten Schriften noch die ganze moderne Cultur, so daß die Erkenntniß des modernen Lebens nur möglich ist, wenn man in Rom, in dem die neuere Entwicklung wurzelt, heimisch geworden ist. Die lateinische Sprache muß also im Gymnasium der Gegenwart gelernt werden, um in das Verständniß der römischen Literatur und Bildung und damit in die innersten Fasern aller neueren Bildung einzudringen. — Sie muß auch wegen der Sprache selbst gelernt werden. Die lateinische Sprache ist die Mutter der romanischen Sprachen: das Verständniß der lateinischen Sprache führt deshalb erst wahrhaft und mit Bewußtsein in das Verständniß der romanischen Sprachen ein. Ihre Grammatik ist abgeschlossen und bestimmt: ob der Regelmäßigkeit und Bestimmtheit der Formen und Verbindungsgesetze wird durch den Unterricht in der lateinischen Grammatik der Sprachunterricht überhaupt wesentlich gefördert. Endlich aber ist die römische Sprache ernst und männlich wie der Römergeist und fordert und weckt darum in dem Geiste, der sie in sich aufnehmen will, Ernst, Energie, Ausdauer und wirkliche Arbeit. — Diesem Zwecke genügt die lateinische Sprache jedoch nur, wenn mit dem grammatischen Studium schriftliche Uebungen Hand in Hand gehen, die jedoch allein in Einübung der Grammatik und in Reproduction des Gelesenen bestehen sollen, weil die Neuzeit der antiken Lebensansicht zu fern steht, als daß ihre Menschen rein, wie das alte Latium, schreiben könnten. Das Verfahren, klassisches Latein vom Schüler zu fordern, nennt Axt eben so widersinnig, als wenn ein Meister in der Malerkunst dem Lehrjungen immer mit Raphaelschen Idealen in den Ohren liegen wolle. Hat doch Ferrarius schon die Erfahrung gemacht, daß kaum der Hundertste rein und fehlerlos schreibt und kaum der Tausendste ein Urtheil über Latinität hat. Ernesti's eifrigstes Bestreben war es, die Reinheit der Sprache zu bewahren und er las daher „eifrig und anhaltend die alten Schriftsteller und suchte sich beim Schreiben ganz dem Nachahmen von Cicero's scharfsinniger und geschmackvoller Darstellung hinzugeben.“ Da kam F. A. Wolf, um auf die Verstöße Ernesti's in seinem Latein aufmerksam zu machen und zugleich aus Erfahrung die Wahrheit auszusprechen: „Das Schreiben in einer Sprache gehört nicht zum Begriff des Studiums derselben. Man kann mit dem Alterthum bekannt sein, und ist doch nicht im Stande, zu schreiben. Die großen Kenner des Latein schreiben gewöhnlich schlecht.“ Das Schreiben in lateinischer Sprache soll auf dem Gymnasium eine Gymnastik des jugendlichen Geistes sein: der Zögling soll dadurch in die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Sprachgenien

die er bei der Lectüre leichter übersieht, eindringen und damit Gewandtheit im Vorstellen und Denken erhalten. An Uebersetzung von klassischen Stücken aus der Muttersprache kann deshalb der Zögling am besten zeigen, wie weit und wie tief er in den Geist der lateinischen Sprache eingedrungen ist. Von größtem Werthe sind daneben Uebersetzungen aus der griechischen Sprache in die lateinische, weil durch sie der verschiedene Genius der zu gleicher Zeit lebenden und doch so verschiedenen Völker erkannt wird. Selten und vorzüglich nur als Resultate der Privatlectüre und der Privatarbeiten sollen endlich, um das Können zu fördern, freie lateinische Arbeiten geliefert werden, deren Stoff naturgemäß nur den Kreisen angehören darf, mit denen der Schüler durch die Lectüre vertraut ist, und die nicht vom Standpunkte klassischen Latein's gemessen werden dürfen. — Daneben aber „Lateinreden auch?" fragt Friedrich August Wolf, und antwortet darauf: „Dies können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der Professor Eloquentiae, von Lehrern an Schulen kaum sechs von Hundert." Schon Der, welcher latine zu schreiben versucht, darf nicht auf den Inhalt, sondern nur auf die Form sehen und muß alle Gedanken in dem einen Gedanken aufgehen lassen, ciceronianische Phrasen aus dem Kopfe oder aus dem Buche zusammen zu stoppeln, — um wie viel schwerer ist es, die im Kopfe aufsteigenden Vorstellungen sogleich in die lateinische Gedankenwelt umzusetzen! — Und dennoch sollen die Gymnasien das Lateinschreiben und Lateinsprechen nicht aufgeben. Denn wenn es auch wahr ist, daß Der, welcher Latein schreibt und spricht, seine deutschen Gedanken verflachen muß, — daß er nur imitiren, statt produciren, nur geborgte Phrasen an die Stelle des Selbstdenkens setzen kann: so ist doch zur Geistesgymnastik sowohl das Schreiben in einer fremden Sprache, weil es das ergänzende Können ist, ohne welches das Kennen eine taube Blüthe bleibt, als auch das Sprechen in derselben nothwendig, weil sich durch dasselbe der Geist unmittelbar und schnell in den Geist der fremden Nation hineinversetzen muß. Natürlich darf nach solchem Schreiben und Sprechen nicht wesentlich, und vor Allem nicht allein, der Geistesstärkegrad des Zöglings beurtheilt werden: leicht können und oft werden die talentvollsten Schüler die der Form nach schwächsten und dem Inhalte nach besten Arbeiten bringen, weil die höheren Gefühls- und Denkvermögen bei ihnen bedeutend vorragen und demnach der Inhalt die Form überwiegt, während gerade die Gedankenarmen oft gewähltes Latein zu schreiben und zu sprechen vermögen, weil ihre Gedanken flach und unbestimmt, ihr Phrasengedächtniß aber stark ist.

Die lateinische Sprache ist im realistischen wie im humanistischen Gymnasium Geistesnahrungsmittel. Das Realgymnasium kann die lateinische Sprache nicht entbehren wegen ihres Einflusses auf die ganze moderne Cultur, wegen des Verständnisses der Terminologie, mit welcher unsere wissenschaftliche Literatur, besonders auch die naturwissenschaftliche, durchwebt ist, wegen des ganzen geistigen Sinnens und Denkens der Neuzeit, das auf's innigste mit der lateinischen Sprache verknüpft ist, wegen der Erkenntniß der romanischen Sprachen, in die man nur einen tieferen Einblick zu thun vermag, wenn man zum Grunde derselben hindurchgedrungen ist. Es kann sie auch nicht entbehren wegen des kraftvollen, klaren, bestimmten und scharfen Denkens, in das der Organismus der lateinischen Sprache einführt und wegen der strengen Zucht, in die das Studium der lateinischen Grammatik den jugendlichen Geist nimmt, — wegen der Entschiedenheit der lateinischen Sprachgesetze, der Schärfe ihres Wortgebrauches und der Kraft ihres Periodenbaues, wodurch im Zöglinge wie durch kein anderes Unterrichtsmittel Ernst und Energie, sowie Frische und Feinheit, Lebhaftigkeit und Gewandtheit, Gespanntheit und Aufmerksamkeit im Denken, im Begriffebilden, Urtheilen und Schließen geweckt werden. Endlich aber wird das Studium der lateinischen Sprache auch beim Realisten ein wesentlicher Prüfstein sein, ob er in einer der Berufsarten, zu welchen das realistische Gymnasium vorbereitet, Großes leisten wird, da mit Gewißheit entschieden werden kann, daß es von Demjenigen nicht geschieht, der sich — bei nur mittelmäßigem Talent in der Mathematik — auch in das Wesen der lateinischen Sprache nicht hineinzufinden vermag. Das Ziel des Realgymnasiums ist in der lateinischen Sprache Einsicht in die Formenlehre und in die Syntax der Grammatik, sowie Verständniß des Cäsar, Livius, Sallust und Ovid. Das humanistische Gymnasium hingegen verlangt von seinem Zöglinge, daß er einen genauen Einblick in den Bau der lateinischen Sprache gethan hat, in der Gedanken- und Gefühlswelt des Römers heimisch ist, den Unterschied des fremden Nationalcharakters von dem des eigenen Vaterlandes erfaßt und diese Erkenntniß im Schreiben und Sprechen, wie in der Lectüre des Horaz und Tacitus zu bethätigen vermag.

2. Die griechische Sprache ist die Sprache des geistreichsten Volkes der bisherigen Geschichte. Die griechische Sprache ist die theoretische, die Denkersprache. An ihr lernt man, wie Deinhardt bemerkt, denken, indeß man an der römischen sprechen lernt. Der Reichthum ihrer Formen, die fein und scharf nüancirten Gedanken und Wendungen, die Vollkommenheit der Grammatik, eine Vollkommenheit, wie sie keine Gram-

matik einer anderen Sprache aufzuweisen hat, die frische Jugendkraft, die aus ihr weht, und dann vor Allem der hohe und reine Kunstgeist, der in ihr und durch sie zu uns spricht, macht sie material und formal zum höchsten Bildungsmittel und zugleich zur zweiten geistigen Heimath des Deutschen, der sich in ihr wohl fühlt, weil verwandter Geist aus ihr zu ihm spricht. Die Sprache selbst ist künstlerisch vollendet. Die Werke aber, die in ihr an uns herantreten, sind ewige Kunstwerke, mögen wir die des Plato oder des Sophokles, des Aristophanes oder des Homer betrachten, ja es tritt uns im Epos und in der Bildhauerkunst in Griechenland eine Vollendung entgegen, wie sie auf der Erde nur einmal erscheinen kann und über welche die Menschheit nie hinauszukommen vermag, weil sie, in sich vollkommen, absolut schön ist. Freilich wird durch diese Größe die griechische Sprache auch das schwierigste und schwerste Bildungsmittel, das erst in den Jahren an den Zögling herantreten kann und darf, wo in seinem Geiste bereits die höheren Denkvermögen thätig sind. Und wegen dieser Schwierigkeit, sowie wegen des späteren Lebensalters, wo der Unterricht in der griechischen Sprache erst beginnen kann und wo das Realgymnasium bereits gründlich in seine Centralwissenschaften eingehen muß, demnach nicht ohne Ueberladung des geistigen Lebens einen so eigenthümlichen und schwierigen Unterrichtszweig, wie die griechische Sprache ist, von Neuem und als neu aufnehmen darf, endlich aber, weil das Erlernen der griechischen Sprache nur dann einen dem Zeitaufwande entsprechenden Nutzen gewährt, wenn der Lehrling bis zur Lectüre der Klassiker gelangt: ist die griechische Sprache von den Unterrichtsgegenständen des realistischen Gymnasiums ausgeschlossen. Sie ist das eigenthümliche Besitzthum des humanistischen Gymnasiums und sein wahrhafter Mittelpunkt. Sie ist es vorzüglich nach ihrer poetischen Seite hin, da die Kunst und in ihr vor Allem (neben der Plastik) die Poesie der reinste Ausdruck des griechischen Volkes, des Kunstvolkes, ist, indeß das praktische, überall den Staat und seine Zwecke im Auge habende und behaltende Römerthum seinen reinsten Abdruck in seiner Prosa gegeben hat, die deshalb in den lateinischen Stunden der vorzüglichste Vorwurf des Gymnasiums bleibt. Das wäre ein schlechtes humanistisches Gymnasium, das einen seiner Zöglinge für „reif" erklären könnte, der nicht in die hauptsächlichsten griechischen Kunstwerke eingedrungen und Homers Iliade und Odyssee, so wie mehrere Tragödien von Sophokles und von Plato diejenigen Werke, aus denen das göttliche Bild des Sokrates herausleuchtet, gelesen hätte und damit in die Welt der Ideen eingeführt wäre, durch die ihm der Gehalt seines eigenen idealen Lebens offenbar werden muß. — Das Griechischschreiben soll in Einübung der

Grammatik, sowie im Variiren, Excerpiren und Concentriren des Gelesenen bestehen, um dadurch in den Sinn und Geist des griechischen Denkens einzudringen. „Immer — sagt F. A. Wolf — habe ich durch eigene Erfahrung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten einprägt, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl wie syntactische Redeweisen, und hierin sehe ich keinen Unterschied unter alten und neuen Sprachen. Für Jeden muß daher die Grammatik exemplificirt in eigenen Ausarbeitungen vor Augen liegen: also mögen in Tertia und Secunda solche Themata nützlich sein, aber größtentheils nur kurze Sätze, nichts hingegen, was als Stil-Farbe Anspruch machen soll.“

Anmerkung. Die hebräische Sprache ist nicht besonderes und wesentliches Bildungsmittel des Gymnasiums, da der Mittelpunkt der semitischen Bildung nicht in der hebräischen Sprache, sondern in der Bibel im Allgemeinen liegt und daher die Bibel als das zweite große menschliche Bildungsmittel nicht nur neben das Alterthum, sondern über dasselbe tritt. Die hebräische Sprache ist Unterrichtsgegenstand der Fachschule, — des Philologen und Theologen, um ihm die Quellen der Religionswissenschaft zu öffnen. Da jedoch der Philologie und Theologie Studirende zu große Schwierigkeiten zu besiegen haben würde, wenn das Studium der hebräischen Sprache erst auf der Universität den Anfang nähme, Schwierigkeiten, die auf dem Gymnasium, wo das Gedächtniß und die vorstellenden Geistesthätigkeiten noch sehr lebendig sind, mit Leichtigkeit überwunden werden; so muß das humanistische Gymnasium in seinen obersten Klassen einen Cursus zum Erlernen der hebräischen Sprache für Theologie und Philologie Studirende errichten.

III. Die Nahrungsmittel des Wollens und Thuns.

46.

Das Thun.

Die Nahrungsmittel der Intelligenz und der Gefühlsvermögen geben dem Wollen und Thun Nahrung, indem sie den Geist reizen, die Gedanken und Gefühle zu realisiren. Was und wie der Mensch denkt und fühlt, das und so will er auch und thut er auch; und nur so weit sind seine Gedanken und Gefühle wahrhaft lebendig und von wahrhaf-

tem Werthe, wie weit sie sich in Thaten umsetzen. Darum muß die Erziehung dahin wirken, daß ihr Zögling Alles, was er sinnt und denkt, zur That werden läßt, und daß selbst aller Unterricht in Thaten ausläuft, — daß das Lehrobject nicht bloß nahe gebracht und zurecht gemacht wird, sondern daß der Lehrling dabei seine Kraft bethätigt, — daß alles Lernen Kraftentwicklung ist, — daß der Unterricht selbst also ein Thun des Schülers ist und wird und daß er sodann zu allen Zeiten und an jedem Orte mit Thun verbunden ist und im Thun seine höchste Blüthe hat, daß der Schüler demnach z. B. beim Sprachunterricht die Sprache sprechen, beim Geschichtsunterricht das vom Lehrer Vorgetragene selbstthätig mündlich reproduciren muß 2c.

Nur durch Thun und zwar durch kraftthätiges Thun, durch Anstrengung wächst, wie der Leib, so der Geist. Darum müssen aber auch die Aufgaben, an denen der Zögling seine Kraft bethätigen soll, in dem Kraftkreise des Zöglings liegen und wiederum doch über ihn hinausreichen: jedes Alter hat sein Kraftmaß; wird ihm dieses auferlegt, so wächst und erstarkt es; wird ihm auf die Dauer mehr zugemuthet, als es bewältigen kann, so erliegt es, wird stumpf und muthlos; das zu Leichte aber, was keine Anstrengung kostet, reizt die Verdauungskraft des Geistes nicht und schwächt sie dadurch. Das nährt den Geist, an dessen Verdauung er wirklich arbeiten muß. Der Geist ist so organisirt, daß er nur das hat, was er sich selbstthätig erobert. Thätigkeit ist das Grundgesetz aller Vervollkommnung: Kraftanstrengung ist Kraftentwicklung.

Das gesunde Geistesleben fordert mit Nothwendigkeit eine Umsetzung in die Praxis, eine Erhebung des Vorstellens und Fühlens zum Handeln und Vollbringen, um einerseits künstlerisch, andrerseits sittlich-religiös sich zu bethätigen. In der künstlerischen und sittlichen That offenbart der Geist sein inneres Leben. Dieses Thun aber erwirbt und erlangt er gleichfalls nur durch Thun: durch Thun nur lernt der Mensch thun, — durch Singen singen, durch Schreiben schreiben 2c. Gleiches nur schafft Gleiches.

47.

Die Nahrung des künstlerischen Thuns.

1. Alles Thun ist eine Verwirklichung des innern Geisteslebens mittelst des Leibes in der Außenwelt. Der Leib mit seinen Organen ist der Mittler zwischen dem Innen- und Außenleben. Das Innenleben

bedarf seiner, um sich in der Sinnenwelt zu offenbaren. Um daher dieser Offenbarung die möglichste Vollendung zu geben, muß der Leib mit seinen Organen selbst in seiner Entwicklung und Ausbildung zu so hoher Vollendung als möglich geführt werden, denn je vollkommner der Leib, um so Vollkommneres vermag der Geist durch denselben darzustellen, je unvollkommner hingegen das Organ, mittelst welches der Geist sich bethätigt, um so Unvollkommneres nur wird er zu realisiren vermögen. Kräftigung und Gewandtheit des Körpers ist also die Voraussetzung zu jeder Bethätigung des Geistes. Die Kunst aber, den Leib zum gesunden Diener des Geistes zu machen, ist das Turnen. Das Turnen ist die Zucht im geordneten Bewegen — im Bewegen gemäß dem Kraftmaße des Sichbewegenden. Das Ziel des Turnens ist, daß der Körper das Werkzeug der Seele werde und der Mensch im Bewußtsein seiner Körperkraft die Glieder mit Freiheit, mit Gewandtheit und Sicherheit beherrschen und gebrauchen lerne. In Verbindung hiermit soll durch das Turnen der Gemeingeist geweckt, der Sinn für Ordnung und Gesetzmäßigkeit gepflegt, das rechte Maß des Vertrauens auf die eigene Kraft ausgebildet, Festigkeit, Ausdauer und Entschlossenheit, mit einem Worte, sittliche Tüchtigkeit erworben und an Schönheit der Formen und Bewegungen gewöhnt werden. Endlich aber wird und soll die Gymnastik ein prophylaktisches Schutzmittel gegen viele Krankheitskeime des Leibes und der Seele sein, die ohne sie leicht durch die Einrichtung unserer Schulen in deren Zöglinge gepflanzt werden — gegen übermäßige Reizbarkeit, gegen übergroße Thätigkeit des auftretenden Geschlechtstriebes, gegen Abspannung der höheren Seelenkräfte, und gegen sentimentale Gefühlsverschwommenheit. — Um zu diesem Ziele zu gelangen, müssen die Turnübungen natürlich dem Lebensalter und der leiblichen und geistigen Entwicklung des Individuums angemessen sein und demnach in den früheren Lebensjahren, wo der Bewegungsdrang des Knaben von selbst und so oft und so viel es ihm nur möglich ist, in Wald und Flur treibt, das Laufen und Springen, das Klettern und Ringen nur regeln und ergänzen, die Trägheit und Unbeholfenheit aufheben und dem Geiste die Herrschaft über den Leib verschaffen, indeß sie im späteren Leben, besonders in der Obergymnasialzeit, wo der Zögling, durch seine eigene Natur wie durch die an ihn gestellten Anforderungen getrieben, wesentlich ein inneres, geistiges Leben lebt, methodisch und zu bestimmten Zeiten eintreten müssen, um das Leibesleben mit der Geistesthätigkeit in's Gleichgewicht und in Harmonie zu setzen. Dann wird die Gymnastik das wirken und schaffen, was sie bei den Griechen hervorgebracht hat: Rüstigkeit und Frische des Geistes und jene unbeschreibliche Pracht der

Leiber, deren marmorne Abbilder aus Griechenland noch unser Staunen und unsere Bewunderung hervorrufen.

2. Wie und obgleich der Leib im Allgemeinen mittelst des Turnens zum durchsichtigen und dienstbaren Organ des Geistes gemacht werden soll; so bedürfen doch einzelne Leibesglieder noch einer besonderen künstlerischen Uebung, um gehorchende Werkzeuge der im Innern lebenden Vorstellungen, Gefühle und Strebungen zu werden. Denn je geringer das Uebergewicht einer besonderen Centralmasse im Nervensystem ist, um so dichter und unmittelbarer berühren sich daselbst die Leiter des vom Hirn aus dirigirten Geisteslebens, die centripetalen und centrifugalen Nervenfäden, und desto unmittelbarer ruft die centripetale Strömung eine centrifugale hervor; und so kommt es denn, daß die kleine Spinne sogleich nach der Geburt ihre wunderbaren Spiralen von Fäden zieht, indeß der Mensch, bei dem das Gehirn groß und die Nervenfäden durch die gehäufte Belegungsmasse in demselben von einander getrennt sind, erst durch die vielfältigsten Uebungen die gewöhnlichsten, vor Allem aber die künstlerischen Bewegungen erlernen muß, welche sein Innenleben sichtbar und hörbar, also mittelst Hand und Auge und mittelst Stimme und Ohr, darstellen sollen.

Kalligraphie, Zeichnen und Singen verleihen die Fertigkeit im Schreiben, Zeichnen und Singen, und die Uebungen, um diese Fertigkeit zu erlangen, wirken zugleich wiederum auf die Entwicklung des geistigen Lebens.

Die Kalligraphie hat ihren nächsten Zweck in der sichtbaren Darstellung der Gedanken und Gefühle. Nebenbei aber entwickelt sie das Ordnungstalent, den Sinn für Symmetrie und Regelmäßigkeit, die Aufmerksamkeit, Genauigkeit, Geduld und Ausdauer in mühsamer Thätigkeit, und Erfassung so wie Darstellung einfacher, aber edler Schönheit.

Das Zeichnen entwickelt vornehmlich die Raumsinne, verschafft scharfes und sicheres Augenmaß, verursacht Gewöhnung an richtiges Sehen, richtiges Auffassen und richtiges Darstellen von Formen, Gestalten und Gruppen in den Natur- und Kunstwerken und zwar in den kleinsten und feinsten Zügen und Verhältnissen derselben, bereichert die Idealität mit einem Reichthume von Erscheinungen und Bildern, von Formen, Farben und Gestalten aus der Natur- und Menschenwelt, und verleiht Verständniß und Genuß in der bildenden Kunst, zu deren Erfassung und Ausübung es zugleich als Vorbereitung dient.

Musik und Gesang eröffnen die Welt der Töne, der Rythmen und Melodien, das Reich, in denen das Gefühl der Menschen lebt. Keine andere Kunst hat so entschiedene Herrschaft über die Gemüther der

Menschen erlangt, als die Macht der Töne. Darum sagt Plato, daß man in der Musik keine Aenderung machen könne, die nicht zugleich eine Aenderung in der Verfassung des Staates wäre, und nennt er die Präfecturen über die Musik und die Gymnastik die wichtigsten Aemter in der Stadt. Gesang und Musik veredeln die Gefühle und sind deren erquickendste Nahrung, adeln den Sinn und verleihen ihm Geschmack für's Schöne, bieten dem das Gesetz suchenden Geiste die Einheit in der Mannigfaltigkeit und das Maß in überquellender Fülle dar und entwickeln durch Auffassung und Darstellung der Töne und Tonfolgen, des Rythmus, des Tactes und der Melodie, sowie des Ausdruckes und der Schönheit das Ohr mit dem Zeitsinn, dem Tontalent und der Idealität.

Schönschreiben, Zeichnen und Musik nebst Singen sind von entschiedener Wichtigkeit zur künstlerischen, zur harmonischen Ausbildung des Geistes überhaupt. Und das ist kein Gymnasium der Gegenwart, in dem sie nicht im Verein mit dem Turnen wirklich und wahrhaft in den Unterrichtsorganismus aufgenommen sind. Zwar springt bei diesem künstlerischen Thun mehr noch als bei den anderen Wissenszweigen die individuelle Begabung des Einzelnen in's Auge. So verschieden aber auch die Anlagen der einzelnen Zöglinge sind, dahin kann und muß — wenn nur zur rechten Zeit, im Elementargymnasium schon, begonnen wird — es das Gymnasium bringen, daß Jeder mittelst der Kalligraphie eine leserliche und gewandte Handschrift erlangt, durch Uebungen im Zeichnen Geschicklichkeit in selbstständiger Auffassung und Darstellung von Natur- und Kunstgegenständen erreicht, und durch Unterricht im Gesang und in der Musik einfache Lieder vorzutragen und in gemeinsamen Aufführungen von größeren Tonwerken mitzuwirken versteht, Alle aber Sinn und Geschmack, sowie Urtheil über Meisterwerke der Kunst erwerben.

48.

Die Nahrung des religiös-sittlichen Thuns.

Das Gute ist das Göttliche; die Realisirung des Guten die Aufgabe der Menschheit; die das Gute ausführende Persönlichkeit die Blüthe der Menschenwelt. „Das Höchste ist der Fleisch und Blut gewordene Gedanke, die bewußte sittliche That.“ Bunsen.

Das sittliche Handeln ist nicht ursprünglich fertig im Menschen. Es muß im Einzelnen durch die Erziehung herausgebildet und zur Gewohnheit gemacht werden. Aber nur durch eigene Thätigkeit und durch

Uebung wird es Gewohnheit, erstarkt der Wille und das Thun. Durch sittliches Handeln allein wird sittliches Handeln erzeugt, genährt und gekräftigt.

Die Nahrung und der Reiz zum sittlichen Handeln ist das Beispiel. Beispiel steckt an. Du erregst im Anderen diejenigen Geistesthätigkeiten, die in Dir selbst thätig sind; Begeisterung weckt Begeisterung; eine freundliche Stimme weckt freundliche Gefühle; Niedergedrücktheit wirft ihre Bleischwingen auch auf die Umgebung; lebendiges Thun reizt zum lebendigen Thun: das ist das Grundgesetz, auf dem die Erziehung zum religiös-sittlichen Handeln basirt. Es sei also Dein Thun entsprechend denjenigen Geistesvermögen, welche Du in Deinem Zöglinge ausbilden willst: das ist die Regel für den Erzieher. Liebe, Gerechtigkeit, rücksichtslose Unpartheilichkeit und gewissenhafte Pflichterfüllung, Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor weltlicher und vor himmlischer Obrigkeit, und all' diese Tugenden in so lichten Höhen, daß der Erzieher dadurch und durch sie allein eine Autorität wird: das sind die unerläßlichen Bedingungen, die ihm eignen müssen, wenn er zum sittlichen Handeln erziehen will. Und nicht ihm allein, — auch der Schule, deren Glied der Zögling ist, und dem Aelternhause, in dem er seine Wurzeln hat, müssen die religiös-sittlichen Tugenden auf- und eingeprägt sein, wenn der Zögling in ihnen erstarken soll.

Die höchste Lehre zur Tugend und die schönste Speise für das sittliche Wollen und Thun, für das Erheben des menschlichen Willens zu dem göttlichen Willen und in ihn hinein, ist persönliche Einwirkung, Vorbild, Gemeinschaft. Darum muß und kann auch das Ideal der Tugend nicht eine abstracte Idee, — es muß und kann nur ein lebendiges Vorbild sein. Jesus Christus ist dieses Ideal, das Urbild des reinen, vollendeten Menschen, des Gott-Menschen. In Jedem soll Christus individuelle Gestalt gewinnen. Alles Leben soll Nachfolge Christi sein. An Christus und durch ihn soll sich im Zöglinge, mit steter Beachtung der Individualität, die Idee des wahren Menschen wahrhaftig und leibhaftig so erzeugen und entwickeln, daß er persönlich frei wird und seine persönliche Freiheit selbsteigen gebrauchen lernt, — daß er sein eigener Bildner und Führer wird, weil er sich von Gott bilden läßt und in Gott hineingebildet hat.

Ist und wird der Zögling durch Beispiel und That in die sittliche Freiheit eingewöhnt, dann hilft zur Befestigung in derselben auch das unterrichtende Wort, sei's das gebietende oder aufmunternde, das ermahnende oder tadelnde. Schon Aristoteles hebt hervor, daß, wer sich über das sittlich Gute, wie es sich in den verschiedenen Kreisen des Lebens dar-

stellt, unterrichten lassen will, vorher durch Erziehung eine sittliche Grundlage und Erfahrung von guten Sitten gewonnen haben müsse; daß aber ein solcher, der durch eine gute Erziehung bereits eine innere Erfahrung gewonnen hat, schon im Besitze der richtigen Principien der Ethik sei oder sie doch leicht finden werde. „Der Unterricht fruchtet nur dann, wann die Seele des Zuhörers, wie der Acker, auf dem der Same fortkommen soll, zuvor durch Gewöhnung empfänglich gemacht ist für Das, was für sie auf die rechte Weise Gegenstand der Freude und des Abscheu's werden soll." Doch nur das geisterfüllte Wort wirkt geistbelebend und darum erziehend. Nur was vom Herzen kommt, geht zum Herzen. Das rechte Wort zur rechten Zeit bändigt die Leidenschaft und begeistert zum Heldenthum. Darum muß der Erzieher ein Meister, ein Virtuos im Wort sein. Vor Allem, wenn er gebietet. Das Gebot soll kurz, einheitlich, verständig und verständlich sein, — in der Möglichkeit der Verwirklichung für den Zögling liegen und in Uebereinstimmung mit allen anderen Geboten und Vorschriften stehen. Nur wenige Gebote: nicht das ist der beste Staat, der so viele Gesetze gibt, daß er deren Erfüllung nicht überwachen kann, sondern der wenige gibt, auf deren Befolgung aber streng besteht. Die Aufmunterungen zur Realisirung des Guten und zur Befolgung der Gebote müssen sich an die vorragenden Geistesvermögen des Zöglings, an seine guten Seiten, wenden und, wenn sie Belohnungen werden, nie unzeitig und übermäßig auftreten, damit der Ehrtrieb nicht zur Ehrsucht und zur Augendienerei hinaufgetrieben wird. Die Ermahnung soll zur rechten Zeit und am rechten Orte gegeben werden, und bestimmt, klar und aus tieffühlendem Herzen kommend, Verstand und Gefühl des Zöglings zugleich zum Rechtthun bewegen. Das tadelnde Wort endlich sei ernst und fest und, je nach der Individualität des Zöglings, bitterer oder sanfter, jedenfalls aber kurz, und nicht ausgedehnt und allgemein: die langen Strafpredigten ermüden und reizen Den, dem sie gelten, daß er in Gedanken eine Gegenpredigt hält.

Uebertritt der Zögling das Gebot dennoch, so tritt als Reaction gegen den egoistischen Willen der sittliche Wille strafend auf. Die Strafe darf nur auf die Handlung, nicht auf die Gesinnung gehen. Sie soll zum Bewußtsein bringen, daß das Wahre und Gute die allein ewigen Mächte in der Welt sind, die Alles gegen sie Auftretende negieren und zwar, wie die Uebertretungen jedes ewigen Naturgesetzes, schmerzhaft negieren: „wer thut, der leidet;" „dieweil wir leiden, anerkennen wir, daß wir gefehlt." Immer aber sei die Strafe gerecht; — sie werde nie zu etwas Gewöhnlichem; — sie sei so gelind als möglich und es

trete deshalb stets das schwächere Strafmaß ein; — sie sei dem Vergehen angemessen, so daß der Streitsüchtige allein sitzen muß 2c.; — sie sei nicht tyrannisch, aber auch nicht sentimental: das schwächliche Strafen schwächt, statt zu stärken, bringt Verweichlichung und Kraftlosigkeit; — sie richte sich nach der sittlichen Entwicklungsstufe des Zöglings; — sie sei der Individualität und den Lebensverhältnissen angemessen und darum nie im Voraus für bestimmte Fälle bestimmt, damit sie je nach den Motiven des zu Bestrafenden verschieden auftreten kann. Das beste Verfahren der Zucht im Allgemeinen zeigt uns, wie Comnenius bemerkt, die Sonne, welche den wachsenden Dingen 1) stets Licht und Wärme, 2) oft Regen und Wind, 3) selten Donner und Blitz spendet. Und auch Paulus gibt negativ und positiv die Grundgesetze der Zucht an, wenn er sagt: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden.“ „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ —

IV. Die Nahrungsmittel für das Gesammtleben des Geistes.

49.

Familie und Schule.

Nahrungsmittel für die Vermögen des ganzen geistigen Lebens sind die Familie und die Schule.

Die Familie ist die Urgesellschaft, — der primitive Gesellschaftsorganismus, dessen Glieder sich physisch und psychisch gegenseitig ergänzen und durch ihr wechselseitiges Geben und Nehmen zur Einheit zusammenschließen. Der Gatte ist der Inhaber der physischen und psychischen Kraft, der Vertreter der Familie nach Außen und der Herrscher im Innern, das Familien-Haupt. Die Gattin ist der ordnende und gesellige Mittelpunkt, die Vermittlerin der jedem Gliede nach seiner Individualität zukommenden leiblichen und geistigen Wohlthaten, — das Familien-Herz. Die Kinder sind die Bewegungsorgane des Familienorganismus: sie geben dem Ganzen Frische und Lebendigkeit, — geleitet und emporgezogen vom Haupte und Herzen der Familie. So verwächst ein Glied mit dem andern und das Ganze mit seiner Umgebung so innig und fest, daß im Sein und Thun ein Einverständniß erreicht wird, welches die Grundlage des ganzen geistigen Lebens ist und wird. Vor Al-

lem ist und bleibt dieses Familienleben die Grundrichtung im ganzen kommenden Geistesleben der Kinder. Die Eindrücke, welche das Kind von hier empfängt, schlagen lebendiger und fester im Geiste Wurzel, als alle späteren eben so starken oder stärkeren noch. Und es erhält hier die Vorbilder für das ganze Menschenleben. Vor Allem gewöhnt es sich durch das Familienleben an alle Verhältnisse, in die Menschen unter einander eingehen. Es sieht in den Aeltern die einander Gleichen, von Liebe zu einander Getragenen. Zugleich ist der Vater Regent und Richter der Familie, dessen Wort Autorität ist und Autorität verlangt: von ihm und an ihm lernt das Kind Ehrfurcht, Autorität und Gewissenhaftigkeit. Die Mutter erscheint ihm hingegen als die Repräsentantin der Alles hingebenden, sich aufopfernden Liebe, die sogar der Sünde Menge decket: sie ist der goldne Fabelmund, der die Knospe zur Blüthe aufküßt; von ihr wird der Kern der Natur und der Menschheit in es hineingepflanzt oder vielmehr aus ihm zum Leben gerufen, — der Geist, wie zuerst der Leib, geschaffen. In den Geschwistern sieht das Kind die sich Gleichen, mit gleichen Bedürfnissen und gleichen Ansprüchen, unter denen und mit denen das ihnen zugehörige Glied nur durch gegenseitiges Geben und Nehmen leben kann — Jedes in seiner Individualität und als Individuum geachtet, und Alle einander eingeordnet und an einander gebunden durch die Liebe. Und da der ganze Familienorganismus nur durch Thun und in Thaten lebt, so lernt das Kind am Thun der Aeltern und älteren Geschwister selbst thun und dadurch die Selbstbeschränkung, die wahre Weisheit des Lebens. Das Familienleben zieht demnach die Grundlinien des Denkens, Fühlens und Wollens im Kinde. Hier lernt es beobachten, Begriffe bilden, urtheilen und Schlüsse ziehen. Hier lernt es lieben und hassen, rechtschaffen und gewissenhaft sein. Hier lernt es den „guten Ton", — Würde und Anmuth, Selbstgefühl und Bescheidenheit. Hier lernt es sich für die Erde und für den Himmel vorbereiten: aus der Liebe zum Hause erwächst die Liebe zum Vaterlande und aus der Achtung der väterlichen Autorität die Ehrfurcht vor Gott. Die Familie ist die erste und die wichtigste Erziehungsanstalt des Erd-Menschen.

Die Schule ist der Mittler zwischen Familie und Staat. Sie enthält beider Eigenthümlichkeiten in sich. Sie ist demnach Führerin des Menschen aus der Familie in den Staat. — Die Schule ist Lehr- und Erziehungsanstalt: beides durch die Lehren, die sie ertheilt, letzteres vorzüglich durch ihre ganze Existenz und Einrichtung. Das Kind ist in der Schule nicht mehr Kind; es ist Schüler. Der Schüler aber steht mit dem Lehrer, der hier an die Stelle der Aeltern getreten ist, nicht in dem Liebesverhältniß, in dem das Kind zu den Aeltern stand: der Leh-

rer erscheint dem Kinde nur in seinem Berufe und hier als unbedingte Autorität, als Repräsentant des Gesetzes, der Gesetzgeber und Richter zugleich und Inbegriff des Wissens und sittlichen Thuns für den Schüler ist, und als solcher von diesem Gehorsam, Achtung und Ehrfurcht verlangt. Nach Befolgung des Gesetzes, das der Beherrscher der Schule ist, wird des Schülers Werth beurtheilt, nicht nach der individuellen Liebe, die in der Familie herrscht und der das Kind als solches werth ist. — Das Geschwisterverhältniß ist in der Schule in das Verhältniß des Schülers zu seinen Mitschülern übergegangen, die mit gleichen Interessen, aber als verschiedene Individualitäten, also mit verschiedenen Leibes- und Geisteskräften neben ihm stehen. Unter ihnen gilt der Einzelne nur, was er thut, — erlangt er nur durch Unterordnung unter das Ganze Anerkennung. Durch den Umgang der Schüler unter einander wird deshalb alles individuell Eckige abgerieben, werden der Selbstüberhebung Niederlagen beigebracht, wird die Selbstbeschränkung durch die That gelehrt, wird der Charakter gestärkt. Die niederen Triebe, Streit- und Zerstörungslust, Stolz und Anmaßung, Verstocktheit und Hinterlist werden niedergedrückt und Ordnung und Regelmäßigkeit, Achtung der Autorität und Ehrfurcht, sittliches Thun und Leben — alle die Tugenden, welche den Menschen als Menschen und als Staatsbürger zieren — werden durch Nachthun des Vorthuns in der Schule eingeübt.

So wirkt die Schule als sittlicher Organismus, aus dem das Schlechte verbannt wird, in dem das Gute allein herrscht und Werth hat, — wo die Großthaten der Vergangenheit und Gegenwart in den Helden der Weltgeschichte Begeisterung für Tugend und Seelengröße erwecken, — wo die Wunder der Natur auftreten und die Werkstätten ihrer schöpferischen Kraft geöffnet werden, — wo die christliche Wahrheit das Irdische mit dem Lichte des Ueberirdischen verklärt. Und so erzieht denn der Unterricht auch, obschon er wesentlich und zuerst die Entwicklung der Denkkräfte zum Vorwurf hat. Er erzieht, weil er den Geist bildet, und was wahrhaft bildet, das erzieht auch. Er erzieht vorzüglich auch, weil er absichtlich planmäßig arbeiten lehrt und solche Arbeit fordert: Arbeitenlernen aber ist einer der wichtigsten Erziehungszwecke für das ganze geistige Leben; wer arbeiten kann, ist selbstständig und selbstgewiß im Denken und Handeln; der Arbeitsscheue feig und ehrlos, stumpf und schlaff.

Die Schule ist durch ihren Unterricht wie durch ihre Erziehung die ächte Erbin und Geschäftsfortsetzerin der Familie.

50.

Das Leben mit der Erfahrung und der Staat mit der Kirche.

Die Vollendung aber zu Dem, was die Familie und die Schule mitgegeben haben, muß das Leben mit der Erfahrung bringen, — muß der Staat mit seinem sittlichen Organismus weihen und die Kirche mit ihrem ewigen Lichte verklären.

Das Leben ist der größte Meister in der Erziehung. Denn die Erfahrung, die das Leben bringt, die der Mensch an sich und an Anderen macht, wiegt mehr als alle anderen Erziehungsmittel. Es gibt — sagt G. Forster — keine Weisheit aus Unterricht; sie ist erst das Kind der eigenen Erfahrung; umsonst lehrt man das Kind das Feuer meiden; erst durch den Schmerz wird es gewitzigt. Die Erfahrung muß Jeder für sich machen; kein Anderer kann sie vormachen; sie kann nicht geschenkt, nicht fertig überliefert werden. Erst durch vielfaches Beobachten, Versuchen, Experimentiren, Stehenbleiben, Weitergehen, Umkehren 2c. erlangt der Mensch eine Summe von Weisheit, — die Gesetze, Regeln, Vorschriften, die aus dem Selbst-Erlebten gezogen werden und die für einzelne Fälle passen, weil sie die Resultate von Einzelheiten sind. Durch die Erfahrung erst erkennt der Mensch, daß das, was in der Theorie leicht erscheint, in der Praxis nur durch oft wiederholte Anstrengungen 2c. erreicht wird, daß der Weg zum Guten und Wahren durch Täuschungen und Irrthümer hindurchgeht 2c. 2c. — Doch leidet auch die Erfahrung an Einseitigkeiten und muß sie, um nicht in die Irre zu führen, wiederum von der Theorie, von der Erkenntniß, von der Vernunft geleitet werden. Denn man erlangt nur von Dem Erfahrung, was man versucht; woran der Einzelne nicht denkt und was er demnach nicht versucht, das und davon erfährt er auch nicht; Jedermann macht nur soweit Erfahrung, wieweit sein Gedankenkreis geht. Sobald aber mittelst Versuche Erfahrung gemacht ist, wird, damit sie nicht gehaltloses Meinen bleibt, das Urtheilen nöthig, um zu erkennen, warum und aus welchem Grunde der Erfolg aus den Versuchen dieser und kein anderer war, und um Das, was beobachtet ist, richtig auszulegen. Die Erfahrung weist demnach zurück in die Theorie und schließt sich mit ihr zusammen. —

Der Staat, die Organisation der menschlichen Gesellschaft, die Herrschaft des Rechtes, die vollendete sittliche Gemeinschaft, ist die reale Psyche von der Physis Volk, das reale Menschenleben, in das der Ein-

zelne eingegliedert ist und in dem er als Glied dient und bedient wird. Im Staate ist das Menschenwesen objectiv für den Einzelnen ausgesprochen: es tritt dem Einzelnen im Staatsorganismus seine eigene wahrhafte Idee entgegen, und indem er durch sittliches Handeln dieser Idee zur Realität verhilft, realisirt er zugleich sein eigenes allgemeines Wesen; handelt er hingegen der Idee des Staates zuwider, so handelt er gegen die Menschennatur im Allgemeinen, und zieht sich dadurch die natürliche Rückwirkung der beleidigten Menschheit und Menschennatur — Strafe — zu. So wird der Staat dann mittelst seiner Organisation ein Erzieher des Menschen zur Menschheit hinauf.

Die Verklärung aber verleiht dem sich in der Endlichkeit entwickelnden, also mit seiner Organisation und deren Gesetzen im steten Werden begriffenen Staate die in die Ewigkeit hineinhebende Kirche. Die Kirche als der Leib Christi ist die Vermittlerin von Christi Geist. Sie ist der gottgewordene Organismus, durch den das Individuum, indem es sich ihm einordnet, das Bewußtsein seines ewigen Werthes erhält. Dieses Bewußtsein verleiht der Cultus: im Cultus verklärt die Kirche den dunkeln, egoistischen Hintergrund des Einzelmenschen im unendlichen Leben, denn durch die einzelnen Momente des Cultus will sie den Einzelnen mit Christusleben beseelen. Die Gemeinschaft zuerst erzeugt das religiöse Gemeingefühl und erhebt zur Gemeinliebe, wo das Individuum seine Ichheit aufgibt und das Leben Aller in Gott mitlebt: es ist ichvernichtend, wenn die vielen Stimmen sich vereinen wie zu Einer Stimme, um zu loben und sich zu einen mit dem Einen. Im Glaubensbekenntniß sodann ruht der Einzelne im Gefühl der vollbrachten Versöhnung und versenkt er sich in das Unendliche, um in ihm ein seliges Sein zu leben. Mit der Predigt hiernach erhält der Zug des Individuums nach dem eigenen, individuellen Sein seine Befriedigung: in ihr wird die objective Geisteswelt in die subjective hineingezogen. Das Oscilliren vom Endlichen zum Unendlichen im Glaubensbekenntniß und vom Unendlichen zum Endlichen in der Predigt erhält seine Ruhe im Gebet — dem Herzen der Religion. Der Cultus ist das In-Gott-Leben und Aus-Gott-Leben. Es gibt für den Menschen nichts Höheres, als den Unendlichen zu feiern mit seinem ganzen Leben und ihn zu vernehmen, wie er sich selbst in seiner Offenbarung dargestellt hat: der Cultus ist die Hingabe an das Göttliche, damit auf der Lyra des Menschengefühls die Saiten des Ewigen frei und offen anschlagen und im Leben der Welt ausklingen können. —

Der Lehrmeister.

Der Lehrmeister.

51.

Die Aufgabe.

Der Lehrmeister ist, wer den Lehrling und die Lehre kennt und dieser Kenntniß gemäß die letztere dem ersteren zur rechten Zeit und in rechter Qualität und Quantität zu reichen versteht.

Aufgabe des Lehrmeisters ist, so viele und so beschaffene Nahrungsmittel an den Lehrling heranzubringen, als dieser nach seiner jedesmaligen Kraft zu verdauen vermag. Da er dies mit allen Nahrungsmitteln thun und da er alle Menschenvermögen entwickeln soll: so tritt er in dieser seiner Vermittlung zwischen Subject und Object sowohl als Unterrichtsmeister d. i. als Koch- und Speisewirth für die Denkvermögen (— wobei er Alles zu reichen hat, was als Unterricht auftritt —), als auch als Erziehmeister d. i. als Nahrungsspender der Gefühls- und Wollensvermögen, soweit sie unmittelbar durch Regierung und Zucht zur Entfaltung gelangen, auf. Der Lehrmeister ist Unterrichts- und Erziehmeister. In beiderlei Eigenschaft hat er für die Vermittlung des „Wer" und „Was" d. i. für die Vermittlung des Subjects und Objects der Schule das „Wie" und „Wann" zu bestimmen.

A. Der Unterricht.

1. Das Wie.

52.

Harmonie der Leibes- und Geistesspeise.

(Vergl. §. 16 ꝛc. ꝛc.)

Die Geistesarbeit darf nie größer sein, als sie die Beschaffenheit des Leibes zu ertragen vermag: das ist das Grundgesetz für den Unterrichtsmeister, der Lehre und Lernenden vermitteln und erstere dem letzteren so reichen soll, daß sich Gründlichkeit mit Vielseitigkeit, freier Ueberblick mit Geistestiefe, Wissenschaft und Leben, vor Allem aber Leibes- und Geistesgesundheit in Einklang setzen.

Körper und Geist bedingen und durchdringen sich so innig, daß die Thätigkeit des einen von der des anderen abhängt und die Arbeit des einen zugleich eine Arbeit des anderen ist. Wird diese Arbeit auf einer Seite, vorzüglich auf Seiten des Geistes, zu groß, zu anhaltend und zu anstrengend, so wird die Kraft des thätigen Organes, Systems ꝛc. erschöpft; es vermag nicht mehr thätig zu sein; es siecht. Vor Allem ist es deshalb den Gymnasien, deren Zöglinge vorzugsweise geistig thätig sind, zuzurufen, daß sie die Geistesarbeit nicht überhäufen und dadurch den Leib, rückwirkend aber auch den Geist, erschlaffen und tödten, daß sie vielmehr das richtige Maß zwischen Körper- und Geistesthätigkeit eintreten lassen.

1. Die häuslichen geistigen Arbeiten dürfen neben denen in den Schulstunden nicht gehäuft werden. Der Knabe verlangt noch 10 bis 12 Stunden, der Jüngling 8 Stunden Schlaf; die öffentlichen Unterrichtsstunden umfassen 6 Stunden; auf Essen und Familienleben kommen 2, später 3 Stunden; Bewegung und Umgang mit Altersgenossen nehmen im früheren Leben 2, im späteren 3 Stunden ein. Demnach bleiben vom 7.—14. Lebensjahre täglich 2—3 und vom 14. Lebensjahre an täglich 3—4 Stunden für häusliche geistige Arbeiten.

2. Das Gymnasium muß Sorge tragen, daß in bestimmten Stunden die Leibeskraft in Wahrheit genährt und entwickelt wird. — Es muß seine Zöglinge anhalten, täglich im Sommer ein Wasserbad zu nehmen, wodurch die Ausscheidung und Absonderung der Haut und ein beruhigender Einfluß auf das Nervensystem geübt wird; womöglich soll die Badeanstalt mit der Turnanstalt verbunden sein. — Frische Luft kann der Gymnasiast nicht zu viel genießen, damit das durch die Nahrung aufgenommene Eiweiß nicht unverarbeitet abgesetzt wird: der Gymnasiast muß sich nicht nur, wenigstens einige Stunden täglich, im Freien bewegen, sondern es müssen auch im Sommer stets einige Schulfenster während der Unterrichtszeit, im Winter wenigstens in den Zwischenstunden geöffnet sein. — Bewegung ist absolut zur Erhaltung der Körpergesundheit nothwendig: der Schüler muß sich deshalb nicht bloß täglich freie Bewegungen machen, sondern es müssen auch die zwischen jeder Lehrstunde eintretenden freien Zeiten, die wenigstens jedesmal 10 Minuten einnehmen sollen, der freien Bewegung überlassen bleiben; ein fröhliches Jauchzen und Herumtummeln werde in ihnen nicht unterdrückt; daß die Schüler auch im äußerlichen Betragen an Ordnung und Gesetz gewöhnt sind, brauchen sie nicht hier, können und sollen sie vor Beginn der täglichen Lehrstunden zeigen, wo, auch ohne Gegenwart eines Lehrers, die feierlichste Stille herrschen muß. — Besondere Sorgfalt ist daneben zur Cultur des Bewegungssystems auf die Schulbänke und Schultische zu verwenden: sind die Tische im Verhältniß zu den daran Sitzenden zu hoch, so lehnt sich der Schüler mit der Brustfläche an die Tischkante und ein regelmäßiges Ein- und Ausathmen wird verhindert, die Lungen leiden; sind hingegen die Tische zu niedrig, so werden, ob der Krümmung des Rumpfes, die Unterleibsorgane zu stark zusammengepreßt. Die Tische einer Klasse müssen die Höhe haben, welche der Größe des Alters, in dem die Schüler dieser Klasse im Allgemeinen stehen, entsprechen. Die Schüler dürfen die Brust nicht gegen den Tisch stemmen, den Rumpf nicht zu sehr nach Vorn krümmen und die Augen dem Papier nicht zu nahe bringen, sondern möglichst gerade im Rumpfe sitzen, beim Schreiben beide Arme auf den Tisch legen und das Schreibebuch parallel mit der Tischkante halten.

3. Um der einseitigen Geistesthätigkeit im Allgemeinen entgegenzutreten, ist es für den Zögling des humanistischen Gymnasiums (der Schüler des realistischen Gymnasiums wird durch seine Studien schon und besonders durch seinen künftigen Beruf in das concrete Leben getrieben) von besonderem Nutzen, wenn er ein Handwerk oder eine Kunst, — dasjenige, wozu er am meisten Lust hat, das Handwerk des

Tischlers, Drechslers, Gärtnerei ꝛc. erlernt, wodurch Gewandtheit in der leiblichen Ausbildung erzielt und zugleich verhütet wird, daß der Körper unter der Ausbildung des Geistes verkrüppelt. Die Lust am Concreten auch wird dadurch geweckt und verhindert, daß sich die Wissenschaft in Wolkenkukuksheim aufbaut. Endlich aber erlangen dadurch Leib und Geist harmonische Ausbildung; es wird die rechte Ganzheit geschaffen, ein tüchtiges Kraftbewußtsein und damit Energie zu tüchtigen Leistungen.

4. Wird der Körper nicht durch einseitige Ausbildung des Geistes unterdrückt und werden die Körperübungen regelmäßig vorgenommen: so wird auch der Eintritt der Geschlechtsreife keinen Leib und Geist vernichtenden Einfluß üben. Das Blut fließt in dieser Zeit lebhafter; die Muskeln sind reizbarer; die Phantasie ist erregter und sentimentaler. Durch den leisesten Anstoß werden Leib und Geist in fieberhafte Erregung gesetzt und ohne die gehörige Vorsicht und ohne Gegengewicht können diese Frühlingsstürme dem von ihnen Ergriffenen das frühe Grab graben. Eine weise Diät ist hier zuerst zu beachten: kühlende Nahrungsmittel, Obst und Gemüse sind in dieser Zeit die besten. Durch wohl geleitete Gymnastik wird die überschüssige Kraft verzehrt, die ohne Thätigkeit des Muskelsystems dem Geschlechtssystem zugeführt wird und dasselbe übermäßig aufregt. Uebergroße Hirnanstrengung erhitzt die Phantasie, die dadurch Dienerin des Geschlechtssystems wird und diesem seine Bilder vorgaukelt, indeß angestrengte, ergreifende und fesselnde Geistesthätigkeit vom Geschlechtsleben weglenkt. Heiligung des Sinnes endlich — heilige Schaam, reines Gefühl und wahrhafte Schönheit drücken die brennenden Begierden von Innen nieder, denn wahr ist, was Rosenkranz sagt: „Bilder und Statuen gewöhnen uns an die Anschauungen der Nacktheit derjenigen Körpertheile, welche die conventionelle Sittlichkeit zu verhüllen pflegt, und durch solche Gewöhnung wird der falsche Reiz, den die ganz und besonders die halbverhüllten Formen zu haben pflegen, gemildert und gereinigt. Der Genuß der Schönheit selbst ist der Genuß von etwas Göttlichem, der nur der verschmutzten, priapisch inficirten Phantasie eines gemeinen Sensualismus zum diabolischen Prickel und dämonischen Kitzel umschlägt." J. Paul: „Zum Glück gesellt die Natur selber dieser Zeit der Frühlingsstürme als Gegengewicht die Stunden der schönsten Träume, der Ideale, der höchsten Begeisterung für alles Große zu, und nur noch ein Gegengewicht hat der erziehende Wächter dem Herzen hinzuzufügen, nämlich den Kopf d. h. er spare bis dahin irgend eine neue Wissenschaft, irgend ein Ziel ergreifender Thätigkeit, irgen eine neue Lebensbahn auf."

53.

Concentration.

(Vergl. §§. 20, 21 und 22.)

Alles Lernen muß Kraftentwicklung sein. Die Lectionen sollen deshalb nicht aufgesagt, sondern ausgeübt werden. Das Kind muß beim Lernen wirklich arbeiten. Wer ihm beim Lernen alle Mühe und Arbeit zu ersparen sucht, der weiß nicht und will nicht wissen, daß nicht die vorgekauten Nahrungsmittel ernähren, sondern daß allein Das wahrhaft Fleisch und Blut wird, was der Organismus selbst dazu verarbeitet.

Das kann vor allen Dingen nur geschehen, wenn der Geist nicht überladen wird. Es gibt kein besseres Mittel, das Geistesleben des Zöglings zu ersticken, als daß man Alles in ihn hineinträgt und ihm nicht Zeit zur Verdauung dessen läßt, was man ihm vorträgt.

Dieses Mittel wenden die Lehrer an, die ihre Lieblings- und Fachwissenschaft für das Höchste halten und in ihr darum von ihren Schülern so viele und so große Leistungen fordern, als ob dieselben nur bei ihnen allein zu lernen hätten.

Der Geist wächst nur, wenn ihm nicht zu vielerlei und zu viele Nahrung auf Ein Mal oder zu schnell nacheinander geboten wird. Ungesund ist das Vielerlei auf ein Mal, sei's bei einem Gegenstande, sei's bei verschiedenen. Das Einfache ist das Gesunde und Schöne: Einfachheit ist Schönheit und Gesundheit. Das Einfache verdirbt nie den Geschmack — weder den leiblichen noch den geistigen. Das künstlich Zusammengetragene aber und das Vielerlei verdirbt leiblich und geistig den Magen. Nie darf dem Zöglinge mehr geboten werden, als was er mit seiner Kraft beherrschen und praktisch verwerthen kann.

In diesem Sinne ist Concentration das Losungswort, auch des Gymnasiums. Es ist wahr, was Lübker sagt: „Der Lehrer wird unwillkürlich dahin getrieben, daß ihm viel mehr der zu lehrende Gegenstand, als die zu bildende Seele beschäftigt, daß er die Fortschritte der Jugend und die ganze Frucht seiner Arbeit nach dem Reize und der Begeisterung abmißt, mit welcher ihn der Gegenstand selber erfüllt und daß er die Lernenden durch die ganze Breite und Tiefe des Faches hindurchzieht, in die ihn der Gang seiner eigenen Studien geführt hat." Es ist wahr; aber es ist leider wahr, denn es ist falsch, verderbenbringend für den Zögling. Am Zuviel und Vielerlei verdirbt man sich den Magen,

und ein verdorbener Magen verlangt nach immer Mehrerlei, um Alles zu benaschen, an Nichts aber sich wahrhaft zu ernähren. Das encyclopädische Wissen, das durch das Vielerlei dem Kindesgeiste aufgepfropft wird, bringt Zerstreutheit in das Kind hinein und zugleich den Hochmuth, denn der von Vielerlei aufgeschlemmte Leib meint noch dazu, was Wunder er sei. Da kann der Lehrling vor den Präparationen nicht zu den schriftlichen Uebersetzungen und vor den schriftlichen Arbeiten nicht zu den Präparationen, vor der Geschichte nicht zur Mathematik, vor dem Französischen nicht zum Griechischen kommen, — und da müssen Vocabeln und Namen und Zahlen eingepaukt werden, aber sie sitzen nicht fest und haben kein innerliches Leben und können nicht verwerthet werden. Wie Stein liegts im Magen. Ja, aufgeblasen ist's. Aber es ist nur der aufgeblasene Frosch. Je Mehrerlei zu einer Zeit gelernt wird, um so weniger wird gründlich gelernt. Wer in Allem Alles sein will, ist und wird in Keinem Etwas. Wer in vielerlei Wissen ein Stümper ist, ist meist auch ein Stümper in Leben und in sittlicher That. Nur der ist Etwas, der, wie Herbart spricht, Virtuose in einem Fache und Liebhaber in möglich vielen ist. Es kommt in den meisten Gebieten darauf an, sagt Beneke, daß gewisse Musterauffassungen gewonnen werden, welche zur späteren, vollständigeren Auffassung Fähigkeit und Lust begründen; unter jeder Bedingung ist das Maß des Erwerbes nicht einzeln, sondern im Verhältniß zum Ganzen der Geistesbildung zu bestimmen.

Hüte Dich auch hier vor dem Extrem! Der beste Boden, immer mit denselben Früchten bepflanzt, dörrt aus, wird unfruchtbar. Immer nur mit Einem — und wäre es Latein — gefüttert: dann wird's ein trockner Formelmensch. Der Schüler wird nicht bloß überfüttert, wenn er zu Vielerlei, sondern auch, wenn er immer nur Eins genießen muß. Das psychologische Gesetz der Abwechslung in den einzelnen Geistesthätigkeiten, sowie das Gesetz der Harmonie der Geistesvermögen fordern mit Nothwendigkeit, daß der Geist nicht einseitig in einer Richtung fort und fort angestrengt wird. Derselbe Muskel, immer thätig, erschlafft und wird stumpf. Derselbe Wissensgegenstand, als stete Nahrung der Denkvermögen, erzeugt Schlaffheit des Geistes und Mangel an Wissenslust. Wöchentlich 16 Stunden Latein und vom 9. Lebensjahre an — und der Schüler wird im 18. Lebensjahre doch nicht tüchtiger sein, als Derjenige, der im 12. Jahre mit 8wöchentlichen Stunden begann; der Grund hiervon liegt in der Geistesüberbürdung.

Ein lebendiges Princip, Eine Seele muß die verschiedenen Unterrichtsgegenstände beherrschen und durch-

dringen, so daß demnach die sämmtlichen Unterrichtsobjecte Einen Organismus bilden, in dem zwar ein Glied das Centrum ausmacht, die anderen Glieder jedoch zugleich als wesentliche anerkannt werden, weil ohne sie auch das Centralglied nicht existiren kann. In diesem Sinne und Geiste müssen die Lehrer einer Klasse, einer Schule in einandergreifen, muß Jeder nicht seine Lieblingswissenschaft, sondern nur das vom Organismus der Schule geforderte Lehrobject für das Wichtigste halten, und je nachdem die von ihm vertretene Disciplin den Kopf oder das Herz, oder den Fuß ꝛc. des Organismus ausmacht, von seinen Schülern in der Schule und zu Hause darin zu arbeiten verlangen, da er erkannt hat und praktisch bethätigt, daß zwar jeder Lehrgegenstand an sich absoluter Zweck ist, aber doch innerhalb des ganzen Organismus nur eine relative Stellung zu den anderen Lehrgegenständen einnimmt. In diesem Sinne und Geiste muß die Methode im Lehrplan wie in den einzelnen Lectionen naturgemäß sein, müssen die aufeinander folgenden Lehrobjecte verwandt sein, müssen höhere Grade der Thätigkeit von geringeren — umgekehrt auch — unterbrochen, muß nach dem Weltgesetz der Periodicität angemessene Ruhe zur Selbsterneuerung gewährt werden. Das, dann und da ist die rechte Concentration. Concentration ist, wo der Unterricht des ganzen Gymnasiums und der Unterricht jeder einzelnen Klasse ein organisches Ganze ist.

Demnach: Laß Eins tüchtig lernen, ehe Du zu Weiterem vor- und fortschreitest. „Man ist nicht gelehrt, weil man gelernt hat; man ist gelehrt, weil man behalten hat.“ Jacotot. Zuerst wenig, aber das Wenige, das zugleich das Nothwendigste und Leichteste sein muß, durch tausendfaches Drehen und immer wieder Umkehren, durch stetes Wiederholen des Alten und vorsichtiges, der Fassungskraft des Schülers angemessenes Hinzufügen von Neuem fest und unverlierbar.

Wie mit den einzelnen Gliedern Eines Wissenszweiges, so mit dem Erlernen von verschiedenen Wissensgegenständen. Ein neues Lernobject darf erst angefangen werden, wenn dasjenige, welches früher den Mittelpunkt bildete, in den Hauptsätzen Eigenthum des Geistes geworden ist. Darum dürfen nie zwei neue Sprachen zugleich oder unmittelbar nach einander angefangen werden: der Maler malt nicht zehn Bilder auf Ein Mal. Eins nach dem Andern; zu Einer Zeit nur Einen Hauptgegenstand und diesen als Centrum des Unterrichts.

Dieses Centrum im Unterricht muß der Unterrichtsgegenstand sein, der in einer Klasse neu begonnen wird,

im Allgemeinen derjenige, welcher sich nach der geistigen Entwicklungsstufe des Schülers als dessen geistiges Nahrungsmittel besonders eignet. Auf ihn soll dann so viel Unterrichtszeit verwandt werden, daß er in kürzester Zeit in seinen Grundlinien vom Geiste des Zöglings verdaut wird, wodurch im Zöglinge zugleich die Lust zum Lehrgegenstande geweckt und ihm die Ueberzeugung von dessen Wichtigkeit eingepflanzt wird.

Welcher Unterrichtsgegenstand aber auch den jedesmaligen Mittelpunkt bildet, es müssen in ihm, wie überhaupt in jeder Wissenschaft, nur die Hauptsätze, aber diese nach allen Seiten hin und auf alle Weise eingeübt werden, so daß sie unverlierbar, stets zur Hand und zur Anwendung bereit sind. Kleinigkeitskrämereien machen den Geist klein. Durch gleichmäßige Behandlung des Wichtigen und Unwichtigen geht auch ersteres verloren und wird Oberflächlichkeit gebildet.

Wie die Unterrichtsgegenstände im Gymnasialcursus nothwendig zusammengezogen werden müssen: mit eben der Nothwendigkeit muß die Unterrichtsdauer im Gymnasium verlängert werden. Das Jagen nach Aufnahme von Speisemassen, die nicht gehörig verdaut werden können, erzeugt Unlust, leibliche Schwächung, unnatürliche Gelüste und Empfindlichkeiten. Wer zu früh klug gemacht wird, wird dumm gemacht: man kann viel wissen und doch sehr dumm sein. Vor Vollendung des 18. Lebensjahres muß der Zögling den Gymnasialcursus nicht zu vollenden vermögen: es ist eben so falsch, wenn er vor dem 19. Lebensjahre zur Universität abgeht, als wenn er erst nach Verfluß des 21. Lebensjahres abgehen kann.

54.

Evolution.

(Vergl. §. 23 2c. 2c.)

Jedes zur rechten Zeit. Darum die Uebung eines Geistesvermögens nur erst von da ab, wo es in naturgemäßer Entwicklung erwacht. Aber auch von da ab.

Und diese Uebung dann stufenweis. Die Natur macht keinen Sprung. Auch die des Geistes nicht. Es geht Schritt vor Schritt. Zelle entwickelt sich aus Zelle. Was im Zöglinge nicht bereits einen Anknüpfungspunkt hat, das wächst in seinem Geiste nicht an und auf.

Milo von Kroton konnte deshalb zuletzt einen Ochsen tragen, weil er zuerst das Kalb trug und mit dem allmählichen Wachsen des Kalbes auch seine Kraft wuchs. Darum muß die Lehre so angeordnet werden, daß das Frühere dem Späteren zur Voraussetzung dient und das Spätere im Früheren gehörige Vorbereitung hat. Baue das Heute auf das Gestern und das Morgen auf das Heute. Vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Gegenwärtigen zum Abwesenden, vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen. Auch auf dem Gymnasium. Auch hier soll alles Allgemeine auf die lebensfrische concrete Anschauung zurückgeführt werden: immer von der Sache erst zum Wort; erst das Beispiel, durch welches das Axiom incorporirt auftritt; übers Buch hinaus mit eigenen Augen sehen lernen. Jedes Weitergehen aber soll in nichts Anderem bestehen, als in dem Hinzufügen eines einzigen neuen Elementes oder in der Combination der bereits vorhandenen Elemente: aller Fortgang soll lückenlos sein. Darum muß auch, ehe etwas Neues gebracht wird, dem Geiste des Zöglings so viel Zeit gelassen werden, daß er das Vorige gehörig verdaut, in das schon Lebendige eingegliedert hat, und freithätig überschauen kann. Durch lebendigen, Schritt vor Schritt vorwärts, durch Anschauung zur Vorstellung und von dieser zum Begreifen hinauf gehenden Unterricht wird der Geist in lebendiger Lust gefesselt und zur Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit geführt. Richte deinen Unterricht so ein, sagt Rousseau, daß dadurch in jedem Augenblick einem wahren Bedürfniß Deines Schülers abgeholfen wird und derselbe Dir auf jeder Stufe mit seiner Wißbegierde entgegenkommt. Durch solchen Unterricht allein wird der Geist wirklich satt. Bei nicht dem Bedürfniß entsprechenden und darum nicht verdauten, nicht in Fluß gekommenen Nahrungsmitteln verhungert der Geist, auch wenn sie ihm im Ueberfluß geboten werden: das also Aufgenommene sind und bleiben gelehrte und unverdaute Brocken.

55.

Wissendes Thun und thätiges Wissen.

(Vergl. §. 22 und §. 46.)

Wissen ist nur dann wahres Wissen, wenn es in jedem Falle in geeignete Thätigkeit übergeht und übergehen kann. Nur Der lebt, deß Ideen sich thatkräftig verkörpern. Nur Der versteht ein Kunstwerk, der die ihm zu Grunde liegenden Gedanken klar auszu-

sprechen und im Leben zu verwerthen weiß. Nur Der hat sich der lateinischen Grammatik bemächtigt, der nicht ihre Regeln auswendig gelernt hat, sondern der diese Regeln inwendig lernte d. h. selbst aus Beispielen durch Abstraction fand und dieselben beim Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische, sowie beim Lateinsprechen anzuwenden weiß. Wer bloß, immer und überhäuft, durch Tradition überkommene Thatsachen und Urtheile dem Gedächtniß anvertrauen muß, der lernt bloß, ohne zu thun, aber sein Geist wird auch verdummt, statt entwickelt zu werden; wer hingegen bei allem Aufnehmen zugleich selbstthätig ist und in dem äußerlich an ihn Herangebrachten nur den Reiz zum Selbstschaffen und Selbstzeugen findet und — weil es ihm nur zur Weckung und Eigenentwicklung herangebracht wird — finden kann, der thut, indem er lernt und lernt, indem er thut. Wer selbst aus vielen einzelnen Fällen das Allgemeine, das in diesen Fällen lebt, die Regel, das Gesetz abstrahirt, der lernt, aber er thut zugleich, und wer dieses Allgemeine, dieses Gesetz, diese Regel in concreten Fällen zur Darstellung zu bringen versteht, der wendet an, thut, und lernt zugleich. Alles Lernen soll Thun sein, in Thun übergehn und mit Thun verbunden werden. Darum muß der Zögling immer und überall aus Thatsachen, aus Urtheilen, aus lebendigen Fällen die Begriffe, Urtheile und Schlüsse, die Regeln und Gesetze ziehen, muß er alles Gelernte in concreten Fällen anwenden lernen, — muß im Unterricht das Besprochene geschrieben, das Geschriebene gelesen, das Gelesene geschrieben, das Geschriebene besprochen werden. Dann ist das Lernen Kraftentwicklung, — wird das Wissen nicht extensiv, aber um so intensiver, setzt sich das Wissen überall in Leben um und befähigt es zugleich, das Leben thatkräftig zu ergreifen.

Zur Erringung dieser Selbstständigkeit im Wissen muß sich der Lehrer mit seinem Vordenken immer mehr zurückziehen, je kräftiger der Geist des Zöglings wird, je ausgedehnter, bestimmter und selbstständiger sein Wissen wird, und je näher er dadurch der Zeit rückt, wo der Lehrer vor dem Lernenden gänzlich zurücktritt und letzterer, ohne Führer, sich frei überlassen ist. An die Stelle der vom Lehrer aufgegebenen Arbeiten müssen mehr und mehr die vom Zöglinge selbst gestellten und nicht zur bestimmten Stunde zu verfertigenden treten. Anfangs natürlich mit steter Nachhülfe und unter strenger Controle. Allmählich immer größeres Zurückziehen des Lehrers; zuerst nur dem Scheine nach, so daß der Zögling frei zu wählen glaubt und doch in seiner Wahl vom Lehrer geleitet wird und daß er unbeachtet bei seiner Arbeit zu sein wähnt und doch vom Lehrer beobachtet wird; später, wo die geistige Kraft des Zöglings die Ueberzeugung und Gewähr gibt, daß er wirklich selbst arbeitet und

recht arbeitet, freie Wahl in Gegenstand und Zeit seiner Arbeiten und sein eigener Controleur. Dadurch wird das immer mehr erstarkende Selbstbewußtsein des Schülers genährt und gestärkt, dessen Niederdrückung bei steter Ueberwachung der Arbeiten und bei steten Zwangsarbeiten nicht allein Differenzen und Collisionen zwischen Lehrer und Schüler herbeiführt, sondern auch Mißbehagen und Unlust erzeugt und die Begierde nach Freiheit riesenhoch anwachsen läßt, so daß sie sich, wenn die lang ersehnte endlich eintritt, in höchst verderblichen Ausbrüchen Luft macht. Denn — so bemerkt Beneke richtig — die wenigste Anhaltsamkeit und Ordnung in den Universitätsstudien findet man im Allgemeinen bei Denjenigen, welche bis an den Anfang derselben ununterbrochen einer klösterlich-strengen Aufsicht und Leitung unterworfen gewesen sind.

56.

Individualität im Wissen.

(Vergl. §§. 4, 9, 27, 28, 29.)

Verlange nicht von jedem Schüler in jeder Wissenschaft gleiche Tüchtigkeit. Jeder Schüler wird sich, seiner Individualität entsprechend, für einen oder für einige zusammenhängende Gegenstände am meisten interessiren, dieselben am leichtesten auffassen und sehr gute Fortschritte in ihnen machen, indeß der Fortgang in anderen Wissenszweigen nur mittelmäßig sein wird. Der Schüler ist deshalb nicht schon unfähig und ein mittelmäßiger Geist, weil er in einem Lehrobjecte nichts Befriedigendes geleistet hat und leisten kann: möchten diesen Gedanken, der auf der individuellen Natur der menschlichen Geister gründet, vor Allem die Gymnasiallehrer bei Beurtheilung ihrer Schüler nicht vergessen, und möchte der Mathematiker, möchte der Historiker, möchte jeder Fachlehrer nicht schon deshalb, weil ein Zögling in seiner Lection kein Held oder auch ein Held ist, denselben in den wissenschaftlichen Himmel hineinheben oder aus ihm herausstoßen, sondern vielmehr erkennen, daß der Wissenszweig, der seinem eigenen Geiste besondere Befriedigung gewährt und mit dem er sich besonders beschäftigt, nicht schon deshalb auch das Hauptnahrungsmittel aller übrigen Geister zu sein braucht, und daß es noch nicht das Zeichen eines kleinen Geistes ist, wenn er von diesem Lerngegenstande nur wenig zu genießen vermag. Je mehr sich vielmehr der Schüler zu sich selbst emporarbeitet, um so mehr soll es der Lehrer begünstigen, wenn er sich, im humanistischen Gymnasium eine Sprache,

im realistischen einen Zweig der Naturwissenschaften, — als Lieblingswissenschaft wählt, auch wenn dieselbe nicht mit dem Geschmacke des Lehrers total übereinstimmt, wenn sie vielmehr nur dem Geschmacke des Gymnasiums im Allgemeinen angemessen ist und wenn nur der Schüler, ohne die von ihm nach den Gesetzen der Anstalt zu verlangenden anderen Wissenschaften zu vernachlässigen, in derselben etwas Tüchtiges leistet.

Nach diesen Grundsätzen soll auch der Schüler in die zunächst höhere Klasse eintreten, wenn er in den Hauptunterrichtsgegenständen das Klassenziel erreicht hat, sollte er daneben auch in einzelnen anderen Unterrichtsfächern noch zurückgeblieben sein. Nur der langsame und ungelenke Geist wird bei einem nochmaligen Durcharbeiten des ganzen Cursus Nahrung finden, der lebendigergreifende aber Lust und Freudigkeit am Lernen verlieren, indeß ihn vielleicht der Lehrer der folgenden Klasse mit seiner Individualität und seiner Methode besser zu packen vermag, so daß er dort nicht nur das Fehlende mit Leichtigkeit nachholt, sondern auch besondere Fortschritte in den Lerngegenständen macht, in denen er bis dahin zurückgeblieben war. Natürlich muß dabei zugleich der Fleiß und das sittliche Verhalten, bei Versetzungen in höheren Klassen vornehmlich auch die Fähigkeit, in Betracht gezogen werden, denn nur wenn bei einem Schüler — so heißt es mit Recht bei Schmalfeld — das sittliche Verhalten in und außer der Schule anständig und ernst, der Fleiß allseitig und regelmäßig, die Kenntnisse genügend, die Fähigkeiten hinreichend waren, das materielle Wissen selbstthätig und selbstschöpferisch zu verarbeiten und anzuwenden, nur dann erst mag man die Versetzung vornehmen. „Nur so wird man eine gute, d. h. eine in sittlicher Hinsicht eben so wohl als in wissenschaftlicher Tüchtigkeit reife Prima bekommen, sonst aber nicht, mag das Abiturientenreglement sammt den Schulgesetzen auch noch so streng gehandhabt werden. Der Director aber, der eine gute Prima zu schaffen weiß, schafft damit zugleich auch ein gutes Gymasium."

57.

Die Methode und die Unterrichtsform.

Die Methode zeigt den Weg, den der Lehrmeister mit dem Lehrlinge zu gehen hat, um das Ziel, das die Schule beiden stellt, zu erreichen.

Dieser Weg ist und muß ein verschiedener sein, je nachdem das Object, das erreicht werden soll, je nachdem das Subject, das ihn erreichen

soll und je nachdem der Führer, der das Subject zum Object führt, ein anderer ist. Die Methode, welche für den Unterricht in der Naturgeschichte die richtige ist, ist darum noch nicht richtig beim Unterricht in der Religion: jeder Gegenstand verlangt sachgemäße Darstellung. Die Methode, welche für den leichtfassenden Zögling richtig ist, ist darum noch nicht für den mit größter Mühe und Anstrengung Lernenden geeignet: die Methode hat ihren Regulator an dem lernenden Individuum und an dessen individueller Entwicklung. Durch die Sache also, die angeeignet werden soll und durch das Individuum, das aneignet, wird die Methode bestimmt und der eine von diesen beiden bestimmenden Factoren wird in ihr und durch sie besonders hervorgehoben werden müssen, je nachdem er im bestimmten Falle ob seiner Wichtigkeit Betonung verlangt: sind die Kräfte des Zöglings an sich schon für Auffassung des Lehrgegenstandes geeignet, dann wird mehr auf das Object gesehen, auf das Subject hingegen muß mehr Rücksicht genommen werden, wenn dieses flüchtigen Geistes oder noch gar nicht an das Object gewöhnt ist 2c. Der wichtigste Factor in der Methode endlich ist der Lehrmeister selbst. Jeder Lehrer ist ein individueller Mensch. Er kann nicht Alles und kann nicht Jegliches auf jegliche Weise. Daß er des Stoffes, in dem er unterrichten will, Herr sei und voll von ihm: das ist die erste und nothwendigste Voraussetzung. Wer das Unterrichtsmaterial nicht beherrscht und bis in seine Höhen und Tiefen zu verfolgen weiß, der kann nicht unterrichten; und wer selbst kein Interesse hat, der kann auch kein Interesse wecken. Der Lehrer muß aber nicht bloß das Object, den Unterrichtsgegenstand durchdringen, beherrschen und bei ihm und in ihm sein; er muß zugleich das Subject, den Lehrling, seinem allgemeinen Wesen wie seiner Individualität nach kennen, denn nur auf Das, dessen Natur und Gesetze, in denen es lebt, Du kennst, kannst Du einwirken. Endlich aber und vorzüglich muß der Lehrer sich selbst kennen, damit er ein Bewußtsein darüber hat, wie er wirken kann und wirkt: die Methode, die für den Lehrer paßt, der für Wissenschaft glüht und voll von Gefühl ist, kann deshalb noch nicht vom trockenen und blassen Verstandesmenschen angewandt werden; Jeder wirkt am meisten, wenn er seinen individuellen Anlagen folgt, wobei er sich jedoch vor extremen Einseitigkeiten, vor Carricaturen und Manieren, zu hüten hat.

Die Methode ist entweder die synthetische, oder die analytische, oder die genetische.

1. Die Synthese beginnt mit dem Allgemeinen und leitet aus ihm durch Deduction die einzelnen Bestimmungen ab. Es wird durch sie dem Zöglinge nichts Neues gegeben; es werden nur die bereits in

ihm vorhandenen Vorstellungen und Begriffe in neue Verbindungen gesetzt. Die synthetische Methode wird bei allen höheren Denkprocessen, bei Causalverhältnissen, bei Urtheilen, Erklärungen, Eintheilungen, bei mathematischen Gleichsetzungen und Aneinandersetzungen, bei Beziehungen moralischer und religiöser Gefühle auf Gegenstände und Personen ꝛc. angewandt.

2. Die Analysis beginnt mit dem Einzelnen und leitet aus ihm durch Induction den allgemeinen Grund des Einzelnen ab. Während die Synthesis in den Thätigkeiten des Vergleichungs- und Schlußvermögens ihren Mittelpunkt hat, centrirt die Analysis in den Beobachtungsvermögen und erarbeitet mit ihnen das Material für die höheren Denkvermögen.

3. Die Analysis ist nothwendig und berechtigt. Alles Leben ist zusammengesetzt: durch Scheidung des Zusammengesetzten erst kommt Klarheit und Bestimmtheit in die Erkenntniß. Die Analysis jedoch als absolut und allein berechtigt genommen — dann wird das Leben zerstückelt und aus seinem Zusammenhange gerissen, in den Geist des Zöglings aber werden Steifigkeit und ängstliche Sorge um den nächsten Schritt eingepflanzt, Productivität und weite Aussichten hingegen abgeschnitten. Auch setzt jede Analysis eine Synthesis voraus. Beide sind darum nicht zu trennen. Ihre Einheit umfaßt die Genesis. Durch Erzeugung eines Dinges wird dessen Verständniß geweckt. Nur Das versteht man wahrhaft, von dessen Entstehen man einen deutlichen Begriff hat, sagt Göthe. —

Die Unterrichtsformen, welche bei der synthetischen, analytischen und genetischen Methode gleich anwendbar sind, sind entweder die heuristische oder die akroamatische (dogmatische) und unterscheiden sich ihrem Wesen nach dadurch von einander, daß die heuristische den Lehrgegenstand als einen zu findenden auffaßt und den Lehrling zu diesem Finden veranlaßt, die dogmatische hingegen das Unterrichtsobject als ein fertiges ansieht und als solches behandelt.

Die heuristische Unterrichtsform will den Zögling durch an ihn gestellte Fragen dahin leiten, daß er die Wahrheit, um die es sich handelt, selbst findet. Sokrates, der sein Unterrichtsgeschäft in der Philosophie mit dem Geschäft einer Hebamme verglich, bediente sich derselben: sie wird deshalb auch die sokratische genannt. Wird sie speciell auf die Religion angewandt, so heißt sie die katechetische, die ihre Voraussetzung in der Annahme hat, daß man den Religionsunterricht für Anfänger — katechisiren — am besten auf heuristischem Wege vollbringen könne. Das Ideal der heuristischen Unterrichtsform

ist, wenn die Fragen so gestellt werden und die Antworten so darauf folgen, daß beide im Verein eine zusammenhangende, fortlaufende Rede bilden. — Die heuristische Unterrichtsform hat da ihre Berechtigung, wo aus bereits im Geiste des Lehrlings Vorhandenem natürliche Folgerungen gemacht werden sollen. Sie darf deshalb nicht zu früh angewandt werden: man kann aus dem Kinde nur herausholen, was es lebendig in sich hat. Nur Das kann der Schüler selbst finden, von dem er die Vordersätze bereits in sich findet: „Finden" heißt nichts Anderes, als aus den bereits im Geiste vorhandenen Vorstellungen Begriffe, Urtheile und Schlüsse ziehen. Auch ist die Sokratik unmöglich beim Historischen und Positiven: Christus frug die Offenbarung seinen Zuhörern nicht ab, sondern er predigte sie vom Berge herab. Ohne reiche schon vorhandene Geistesentwicklung ist die heuristische Lehrform leeres Strohdreschen. Lichtenberg nennt deshalb die verstärkte Sokratik eine Tortur. Und Pestalozzi sagt: „Sokrates hatte Jünglinge und Männer vor sich, die einen Hintergrund von Sprach- und Sachkenntnissen besaßen. Sorge nur, daß Deine Schüler diesen Hintergrund erwerben, so werden sich dann die nöthigen Fragen über Gehörtes, Gesehenes und im Leben Beobachtetes von selbst ergeben. Jegliche Mühe, beim Mangel dieses Hintergrundes durch künstliche Fragen Antworten aus den Kindern zu locken, ist leeres Strohdreschen und führt zu argen Täuschungen, oder zu einer Entmuthigung, die auch Dir den Glauben an Dich selbst zu rauben droht."

Die akroamatische Unterrichtsform gibt dem Lehrlinge die Lehre in einem ununterbrochenen zusammenhängenden Vortrage. Sie muß da eintreten, wo der Schüler in ein neues Wissensgebiet eingeführt werden soll. Stets und auf allen Entwicklungsstufen des Zöglings angewandt, muthet sie dem Zöglinge ungeheure Aufmerksamkeitskraft zu, eine Kraft, die er erst da erreicht, wo sich der Unterricht im Gymnasium dem Abschluß nähert. Da auch kann die akroamatische Form erst vorherrschend werden, und muß sie vorherrschend werden, um zur Auffassung der Wissenschaft in wissenschaftlicher Form vorzubereiten.

Die Kunst des Lehrers besteht in einer weisen Verbindung und in einer je nach der Beschaffenheit des Objectes und nach der des Subjectes modificirten, naturgemäßen Hervorhebung der heuristischen und akroamatischen Unterrichtsform. Es gibt deshalb eben so wenig eine absolute Lehrform, als es eine absolute Methode gibt.

2. Das Wann.

58.

Die Gymnasialstufen.

Das Gymnasium gliedert sich in die Anschauungs-, in die Vorstellungs- und in die Denkschule (§§. 24. 25. 26) und ist demnach Elementargymnasium, Progymnasium und Obergymnasium (§. 7).

1. Im Elementargymnasium werden im Allgemeinen die Grundlagen zur theoretischen Bildung gelegt. Es schafft Fertigkeit im Sprechen, Lesen und Schreiben der Muttersprache und gibt aus Natur-, Welt- und Gottgeschichte die ersten Wahrheiten in Form der Anschauung (§. 24). Die unmittelbare Umgebung ist das Weltbuch dieser Schule. An den Naturindividuen zeigt sie deren Eigenthümlichkeiten auf. Die Grundformen aller Körper schaut ihr Zögling nicht nur; sondern er arbeitet mit ihnen (Fröbel) und erhält damit die Grundbegriffe des Lebens. Selbst das Lesen- und Rechnenlernen centrirt in der Anschauung. Der Anschauungsunterricht ist halbstündig und geht vom 5.—7. Lebensjahre. Nach Durcharbeitung der Aufgaben des Elementargymnasiums liest der Schüler deutsche und lateinische Druckschrift mechanisch und logisch richtig; schreibt er beide Schriften leserlich und in beiden einfache Sätze orthographisch richtig; rechnet er die vier Species mit unbenannten Zahlen; zeichnet er die geraden und krummlinigen Figuren der Anschauungslehre; singt er kleine Liedchen; hat er in und an seiner Umgebung richtig sehen und hören gelernt; kennt er den Inhalt der alt- und neutestamentlichen religiösen Helden und Thaten.

Im Progymnasium, der Vorstellungsschule, wird nicht nur von den Anschauungen zur Bildung fester Vorstellungen fortgegangen; es werden die Vorstellungen auch in Glieder und Gruppen geordnet und aus ihnen Begriffe gebildet, die aber, um ihren Boden nicht zu verlieren, immer wieder auf Vorstellungen und diese auf Anschauungen zurückgeführt werden müssen. Das Progymnasium basirt auf dem Elementargymnasium und entwickelt das dort Eroberte weiter. Was aber in jenem beim Anschauungsunterricht noch geeint war, das tritt jetzt getrennt auf: Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Religionslehre &c. Vom 7.—9. Lebensjahre wird in Geschichte, Geographie und Naturgeschichte noch von der Anschauung ausgegangen, und die deutsche Sprache ist in dieser Zeit der Unterrichtsmittelpunkt. Nach Verlauf dieser Zeit

erst tritt die erste fremde Sprache ein: die Vorstellung muß als Vorstellung aufgenommen werden. Ist diese erste fremde Sprache zwei Jahre hindurch Mittelpunkt im Unterricht gewesen, so tritt eine neue ein, um nach Verfluß eines Jahres die dritte und letzte des Progymnasiums aufzunehmen. Das empirische Material der Wissenschaften wird im Progymnasium angeeignet, und es werden deshalb in den Sprachen die Vocabeln und grammatischen Regeln, in der Mathematik praktisches Rechnen und Planimetrie, in der Naturwissenschaft Kenntniß der einzelnen Naturkörper und Gattungs- und Systemkunde nebst Terminologie, sowie die physikalischen Erscheinungen, welche unmittelbar im Leben entgegentreten, auch die Lehre vom menschlichen Körper, in der Geschichte die Biographien der Heroen der Menschheit mit ihrer Zeit im Hintergrunde, in der Religion die Bibel- und Katechismuslehre rc. rc. dem Gedächtniß anvertraut und immer und immer in neuen Bezügen, in neuen Zusammenhängen und in neuen Anschauungen wiederholt, damit sie unverlierbares Eigenthum des Geistes werden. In meist halbjährigen Cursen wird vom 7.—14. Lebensjahre die Aufgabe des Progymnasiums gelöst, so daß der Zögling nach Absolvirung desselben die grammatischen Gesetze der deutschen Sprache kennt und in Geschäftsaufsätzen, Erzählungen rc. anzuwenden weiß, — in der englischen und französischen Sprache mündlich und schriftlich, den allgemeinen grammatischen Gesetzen gemäß, sich auszudrücken versteht, — in der lateinischen Sprache Kenntniß der Formenlehre und der wichtigsten Gesetze der Syntax durch Uebersetzungen aus dem Lateinischen in's Deutsche und umgekehrt zeigt, — in den Naturwissenschaften die Naturkörper beschreibt, vergleicht und unterscheidet, — in der Mathematik die allgemeinen planimetrischen Aufgaben sowie die praktischen Rechnungsaufgaben des Lebens löst —, in der Geographie und Geschichte Kenntniß von den Welttheilen, von den vorzüglichsten Nationen und von den in ihnen auftretenden Helden erlangt hat, — in der Religion die Heilswahrheiten darlegen und mit Bibelstellen beweisen kann, — in der Kalligraphie mit Geschmack schreibt, im Zeichnen zusammengesetzte Darstellungen abzeichnet und im Singen zweistimmige Lieder und einstimmige Choräle singt.

3. Im Obergymnasium werden die Vorstellungen — vom 14. bis 18. resp. 20. im humanistischen, und vom 14. bis 17. resp. 18. Lebensjahre im realistischen Gymnasium, in einjährigen Cursen — zu Begriffen, Urtheilen und Schlüssen verarbeitet. Das Obergymnasium sucht in der Religion die Gefühlswahrheiten durch das Denken zu ergreifen, — erfaßt in der Geschichte die Gesetze des geistigen Kosmos, — strebt in den Sprachen den Organismus der Grammatik und die klassischen

Schriftsteller im Zusammenhange nach ihren Ideen und Zwecken zu erkennen, — und belauscht den Geist der Natur in seinen geheimen Werkstätten. Während aber das humanistische Obergymnasium seinen Mittelpunkt in der griechischen und lateinischen Sprache findet und dem angemessen dieselben die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtsstunden einnehmen, indeß die neueren fremden Sprachen nur noch in Geschichtsvorträgen 2c. aufgenommen werden, auch die Naturwissenschaften ihren Schwerpunkt nach der Idee des Naturlebens hin haben; centriren im realistischen Obergymnasium die Naturwissenschaften mit der einen Hälfte der wöchentlichen Unterrichtsstunden, und werden neben den Naturwissenschaften die neueren Sprachen wesentlich betont. Das humanistische Obergymnasium hat demgemäß an seinem Ende ein genaues Verständniß der lateinischen und griechischen Sprache, ein Eindringen in Tacitus und Horaz, in Homer, Sophokles und Plato erzielt, ist in die Quellen der griechischen und römischen Geschichte eingestiegen, hat einen Einblick in den Entwicklungsgang der Weltgeschichte gereicht, hat in den Naturwissenschaften einen auf Mathematik basirten Ueberblick über die Naturgesetze gegeben und in der Religion einen sichern Grund zur Wahrhaftigkeit der religiösen Ueberzeugung gelegt. In der Religion ist auch das realistische Obergymnasium zu diesem Ziele gelangt, hat aber daneben eine genaue und wissenschaftliche Erkenntniß der Natur von der Mathematik an bis zur Anthropologie hinauf erzielt, damit Excursionen in Feld, Wald, Fabriken 2c. verbunden und stete Blicke auf das praktische industrielle 2c. Leben gethan, und ist in den Sinn der größten Schriftsteller und in den Geist der neuklassischen Völker durch gründliches Studium von deren Sprachen eingedrungen.

I. Der Religionslehrer und die Religions- und Sittenlehre.

59.

(Vergl. §§. 21 u. 35, 36, 37, 38.)

Wenn es im Allgemeinen schon wahr ist, daß nur Derjenige unterrichten kann, der den Stoff, das Material des Unterrichts durchdrungen hat und zu beherrschen weiß, der jeden Gegenstand bis in seine Elemente zu verfolgen vermag, der die Gründe auf das Warum zu geben im Stande ist und der den Gegenstand praktisch d. h. seinen Zöglingen angemessen vorzutragen weiß: so ist es im höchsten Grade und

Maße im Religionsunterricht wahr, wo Denken, Fühlen und Wollen zugleich bewegt werden sollen und wo der Unterricht deshalb am schwersten ist, weil er, indirect, durch Vorstellungen und Gedanken die religiösen Gefühle erregen und entwickeln will. Der Religionslehrer muß nicht nur Herr der Religionswissenschaft sein; er muß auch die Religion in Begeisterung leben. Wenn demnach jeder Unterrichtsgegenstand vom Unterrichtenden besondere geistige Anlagen verlangt: so besonders und zumeist der Religionsunterricht. Nur wer da hat, dem wird gegeben und der kann geben. Nur in weß Herzen die Religion lebendig glüht, der kann in Anderen die Religion entzünden. Nur bei ihm strömt's licht und warm und nur sein Religionsunterricht ist das, was aller Religionsunterricht sein soll — Gottesdienst. Der bringt die Fundamentalwahrheiten des Christenthums nicht in abstracten und weitläufigen Verstandesbeweisen, weil er weiß, daß sie ihr Forum und ihren Richterstuhl nicht beim Verstande, sondern vor dem Gefühl haben. Weil sein Vorbild Christus ist, der in frischen, aus dem Leben gegriffenen Anschauungen das Interesse für Religiosität weckte, darum zerlegt und zermartert er die religiösen Wahrheiten nicht mit dem anatomischen Messer einer Alles zersetzenden Katechese: nicht Tod weckt Leben, vielmehr schlägt Leben nur an Leben an und auf; nicht mit Verstandesgründen einpflanzen soll der Religionslehrer die Religion, er mag sich nicht einbilden, daß er die Religion in seinem Zöglinge machen kann, — Jeder ist gotteingeboren; nur entwickeln helfen soll er, aber nicht Begriffe und Denkformeln, sondern Leben. Und dies muß im erhöhtesten Maße beim Religionslehrer im Gymnasium, besonders im Obergymnasium, der Fall sein. Denn der Schüler des Obergymnasiums steht in einer Lebenszeit, wo das Denken anfängt, sich geltend zu machen und der Verstand die Welt auf den Kopf stellt; wo die Denkwelt die Gefühlswelt nicht mehr anerkennen will, sondern in Eitelkeit auf ihre Zweifel und in Uebermuth ihrer Skepsis die Religion entweder ganz verschmäht oder sie zu durchlöchern sucht. Darum muß hier gerade der Religionsunterricht mit besonderer Umsicht und Einsicht ertheilt werden, und muß der Religionslehrer, selbst fest in der Lehre, zeigen, wie sie nicht nur erwärmt, sondern auch erleuchtet, — wie die größten Heroen in Wissenschaft und Kunst zu allen Zeiten von ihr als von einer höheren Sonne erleuchtet sind und sich erleuchten ließen, — wie alles Wissen seinen letzten Grund im Glauben hat und auf Glauben ruhet, da nur durch Glaube allen Dingen und Gott selbst in's Herz gesehen werden kann, — wie der Mensch, das Stäubchen auf dem Sandkorn Erde, nicht einmal sich selbst und den Erdorganismus kennt, sich darum auch nur lächerlich und bemitleidens-

werth macht, wenn er über das Weltall und des Weltall's Grund abzuurtheilen und von seinem Urtheil die Existenz und die Beschaffenheit alles Höheren abhängig machen will, zeigen endlich, daß das Christenthum nicht Doctrin, sondern Leben ist — und das Alles zeigen nicht in todten Worten, sondern in begeisterten Thaten und mit seinem ganzen Leben:

„Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen finden,
Wenn es euch nicht von Herzen geht."

Bald in trautem Zwiegespräch, bald in zusammenhängender Rede, bald in schlichten, einfältigen Worten, bald in göttlicher Begeisterung, bald den gegebenen Hauptgedanken zergliedernd, bald von erkannten Wahrheiten durch Schlüsse zu neuen aufsteigend, bald mit Gründen, bald mit Gleichnissen und Beispielen, immer aber besonnen und mild im ganzen Auftreten, immer im Vortrag und in der Fragstellung dem jedesmaligen Alter angemessen und darum zuerst in Anschauungen, dann in Beispielen und zuletzt in Gründen und Beweisen, immer die Bildung von Denken, Fühlen und Wollen ungetrennt, immer Glaubens- und Sittenlehre in engster Verbindung, immer endlich in Demuth und Ehrfurcht vor dem Höchsten, was der Mensch hat und was er denken und fühlen kann; — erst die Geschichte als das Concrete, dann die Lehre als das Abstracte; erst das, was dem Zöglinge aus seiner Umgebung als Göttliches entgegentritt, dann in sein Inneres hinein, um das zu entwickeln, was aus innerer Erfahrung erfaßt wird; erst das, was allgemeine Wahrheit ist, dann das, was der einzelnen Confession gehört; erst das Unbestrittene und Wesentliche, später das, worüber gestritten wird; — vom Herzen zum Herzen, von Christus, der Menschheit Herz, zu Gott, der Menschheit Ziel, von Gott zu Christus, von Christus zum Menschen, vom Menschen zu Dir, von Dir zu Christus, Deinem Ideal: so mußt Du, Religionslehrer, die Religion lehrend in Deinem Zöglinge zum lebendigen Gefühl erwecken, und die Wahrheiten der Religion erfühlend im Zöglinge zu lebendigem Bewußtsein bringen. Dann wirst Du eben so wenig eine affectirte Modell-Frömmigkeit von Deinem Zöglinge verlangen, als Du durch mönchische Gesetze und mechanische Frömmigkeitsübungen die Freude und Lust am Leben aus ihm herausreißen willst, da Du Spener's Erfahrung kennst, „daß Solche, die auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los, alsdann in ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen, als Andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden." Dann wirst Du den Zögling aus der natürlichen

Welt in seine eigentliche Heimath, in die Welt des Geistes emporheben und in die göttliche Weltgeschichte einführen, in der ihm seines eigenen Wesens eigenstes Wesen entgegentritt; denn auch Christus hat nicht eine fremde Wahrheit gebracht, — er hat seine Lehre der Liebe nicht bloß und nicht allein vom Himmel herab, sondern eben so sehr aus dem Menscheninnern hervor- und herausgeholt, wiedererweckt aus dem Zauberschlaf der Sünde und der Lüge als des Menschengeistes eigene Wahrheit. — Zu dieser Höhe aber wird nur der Geistliche führen können. Der Religionslehrer des Gymnasiums muß ein Geistlicher sein. Aber ein solcher, der zugleich dem Lehrercollegium angehört, der mit der ganzen Kraft und ganzen Autorität eines Lehrers vor seinen Schülern auftritt, der, weil er das individuelle Leben der Schüler, ihre Bedürfnisse, ihre geistigen Schwächen und Stärken kennt, jede Gelegenheit benutzen kann, um mit den Wahrheiten der Religion in dieses Leben einzugreifen und dieselben lebendig und fruchtbar zu machen, und deß Wissen zugleich eine solche Höhe und Tiefe erreicht hat, daß er den ganzen geistigen Horizont der Zöglinge übersieht und Alles, was innerhalb desselben liegt, zur Steigerung seines Unterrichts herbeizieht. Es ist grundfalsch, wenn man den Geistlichen der Ortsgemeinde als Religionslehrer in's Gymnasium zieht: man kann ein guter Prediger, ein guter Seelsorger, selbst auch ein guter Confirmandenlehrer und dabei doch ein sehr schlechter Gymnasialreligionslehrer sein.

Die Religionslehre muß sich zu unterst an's Leben anlehnen. Zeige Gott in der Natur, wo er wachsen läßt, donnert und blitzt, Regen und Sonnenschein verleiht, Winter und Sommer sendet. Auf Berg und in Wald, im Sturm und am Meer: der liebe Gott ist's, der hier waltet — das sind die Worte, die Du zu Deinem Religionsunterricht gebrauchst. Falte in Ehrfurcht vor dieser Allmacht im Gebet die Hände und wie von selbst falten sich dazu des Kindes Hände. Da brauchst Du des Ewigen Namen nicht oft zu nennen. Aber wenn und so oft Du ihn nennst, spüre das Kind, daß es heiliges Land ist, auf dem Du gehst. Newton, — sagt J. Paul — der sein Haupt entblößte, wenn der größte Name genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden. Die Sittenlehre tritt zuerst in Beispielen auf und knüpft dabei an das Verhältniß der Kinder zu den Aeltern an: wie werden sich darüber die lieben Aeltern freuen 2c., wird es auch dem lieben Gott gefallen 2c.? Diese Fragen sollen überhaupt der feste Kanon werden, nach dem sich, auch in späteren Jahren noch, des Kindes Thun richtet. Alles aber, was das Kind glauben und thun soll, tritt ihm in den biblischen Geschichten verkörpert entgegen und an ihnen soll es des-

halb vor Allem religiös groß wachsen. Weltschöpfung, Adam und Eva, Kain und Abel, Noah, die Erzväter, Moses, Samuel, David, Salomo, Daniel, Hiob, Johannes der Täufer, und dann das Allerheiligste, Jesus und seine Geschichte: da stehen die Ehrfurcht, der Gehorsam, die Liebe lebendig vor dem Kinde. Natürlich gehen die kindlichen Erzählungen des Alten Testamentes den tiefsinnigen Geschichten des Neuen voran: das Wunderbare, was sich dort findet und was wir anderen verstandeszermarterten Menschen nicht zu ergreifen vermögen, sind für das Kind, dem noch Alles Wunder ist, nicht wunderbar. Die Bilderbibel von Schnorr ist in der Hand des rechten Lehrers hierbei der unvergleichliche Helfer.

Auf diesem Wege wird bald aus den Geschichten der Bibel die Geschichte, welche in einem Lesebuche das Historische der Bibel im Zusammenhange nach Luthers Uebersetzung vorführt und den Schülern zum Wiedererzählen und zum Vergleichen der verschiedenen Geschichten unter einander auffordert, bis der Geist so weit erstarkt ist, daß er zuerst die Gleichnisse und Reden, nachher die Lehrabschnitte und zuletzt ganze biblische Bücher, — das erste Buch Mosis, die Psalmen, die Sprüche Salomonis und die historischen Bücher des Neuen Testamentes — im Zusammenhange zu lesen und zu verstehen vermag.

Sobald der Zögling in das letztgenannte Stadium getreten ist, müssen ihm Geographie und Antiquitäten des heiligen Landes in einer besonderen Unterrichtsstunde erläutert werden, indeß der Lectüre der biblischen Bücher kurze und bestimmte Erklärungen zur Seite gehen, damit er in den Sinn dieses klarsten und tiefsten Buches eindringe und mit ihm, das Antworten auf die Fragen des ganzen Lebens gibt, zusammenwachse. Viel, oft, während der ganzen Schulzeit, Verschiedenes nach den verschiedenen Geistesentwicklungsperioden des Zöglings, — so soll die Bibel gelesen und mit ihr zusammengelesen werden. Die wichtigsten Sprüche und Abschnitte müssen fest und unverlierbar dem Gedächtniß anvertraut werden — („Auswendig lernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht, versäume nur dabei inwendig lernen nicht!") —: solche Sprüche, oft vom Leben überschüttet, treten zur rechten Zeit wie Freunde in der Noth vor, denn an jedem von ihnen haftet ein Stück religiöser Wahrheit, das mit ihnen zuweilen durch einen einzigen Laut geweckt wird, — und wie erhebt sich dann das schon untersinkende Leben an der ewigen Sonne! Die schönsten geistlichen Lieder endlich, die Ausflüsse tief religiöser, gottbegeisterter Gemüther, müssen ins Leben hineingelernt und hineingelebt werden: doch hüte man sich dabei vor denen, die Dogmatik, statt religiöse Gefühle predigen, sowie vor denen, die keine Anknüpfungs-

punkte im kindlichen Geiste haben, denn für ein glückliches Kind, bemerkt Niebuhr wahr, sind Lieder, in denen das Elend des menschlichen Lebens beklagt wird, sinnlos, sowie für ein wesentlich gutes die anklagenden und reuigen Bußgedichte.

Im nächsten Entwicklungsstadium tritt die Katechismuslehre in Verbindung mit den biblischen Erzählungen auf: beim ersten Gebot die Geschichte von Abraham, Pharao, Daniel; beim zweiten die Erzählungen von Saul, von den Pharisäern, von Christus 2c. Die Lehre des Katechismus faßt zusammen, was die ganze Bibel in Beispiel, Lehre und That reicht, und diese Lehre muß deshalb — sowie die zu den einzelnen Lehren zugezogenen Kirchenlieder und Beweisstellen der heiligen Schrift — ihrem Wort- und Gedankensinne nach erklärt und unverlierbar eingeprägt, darum immer und immer wiederholt, sowie mit dem Leben der Gegenwart und mit dem Innenleben des Zöglings in Beziehung gesetzt werden.

Nachdem dieser Unterricht die Ueberzeugung eingepflanzt, daß in keinem Anderen Heil und ist auch kein Name gegeben, darinnen die Menschen selig werden, außer der Name Jesus Christus; so sollen die Unterscheidungslehren der christlichen Confessionen gegeben und damit die Kirchenlehren im Gegensatz gegen andere Confessionen aufgefaßt werden, damit der Zögling, der mit Absolvirung des Progymnasialcursus die Schule verläßt, ein Bewußtsein über seinen Glauben erhält und Rechenschaft von demselben ablegen kann.

Im Obergymnasium hat der Religionsunterricht (— da sich doch zuletzt bei jedem Menschen seine Religion nach seinem Schicksale gestaltet und die Schickungen Gottes allem religiösen Innenleben erst die Weihe und die rechte Richtung geben —) dahin zu zielen, daß sich der Zögling selbstgestaltend aus seiner Innen- und Außenwelt seine Welt- und Gottanschauung bildet, und in dieser Absicht die Lehre mit dem Weltleben und mit dem Leben der Wissenschaft in Beziehung und in Harmonie zu setzen und mit ihr Klarheit des Verstandes, Reinheit des Gefühls und Kraft des Willens zu wecken. Der Religionslehrer hat in dieser Absicht die Bibel in ihrem inneren Zusammenhange und damit die Gottgeschichte in der Menschheit, den Gang des Menschen von Gott und zu Gott darzustellen und an diese Geschichte des Alten und Neuen Testamentes (— wobei die Bergpredigt dem Gedächtniß fest eingeprägt und die Psalmen nebst den synoptischen Evangelien nochmals gelesen werden müssen —) die Reformationsgeschichte mit nochmaliger Repetition des Katechismus und der wichtigsten biblischen Beweisstellen und Kirchenlieder zu knüpfen, um denjenigen Schülern, welche nach Vollendung des

untersten Obergymnasialcursus das Gymnasium verlassen, eine nochmalige Uebersicht ihres religiösen Wissens zu geben, bei denen aber, die bleiben, auf der nun erlangten unerschütterlichen Basis weiter zu bauen.

Dieser Weiterbau besteht — im zweiten Gymnasialcursus — in der Darlegung der kirchlichen Entwicklung, einerseits der Lehre und ihrer zeitlichen Auseinanderlegung, indem die in der Bibel als Keim enthaltenen Lehren als Dogmen nach einander auftreten und aus einander sich entfalten (— wobei genaue Bekanntschaft mit den ökumenischen Symbolen und mit der Augsburg'schen Confession zu erwerben, sowie die Verschiedenheit in der Lehre des Katholizismus und Protestantismus, der Lutheraner und Reformirten klar auseinanderzulegen und wesentlich zu betonen ist —), andrerseits des Cultus und seiner historischen Gestaltung. Damit aber diese Entwicklung im Endlichen stets vom Ewigen beleuchtet wird, soll daneben die ewige Geschichte Christi, wie sie das Johannisevangelium gibt, — im humanistischen Gymnasium in der Ursprache, im realistischen in der Lutherübersetzung — gelesen und sollen die letzten Reden des Herrn aus diesem Evangelium memorirt werden.

Den Abschluß im Religionsunterricht des Gymnasiums bildet sodann der Organismus der christlichen Lehre, wobei an das apostolische Symbolum anzuknüpfen und neben den anderen biblischen Büchern vorzüglich der Römerbrief (— der hier und zwar im humanistischen Gymnasium in der griechischen und im realistischen in der deutschen Sprache gelesen und daneben in seinem Gedankengange und in seinen Grundwahrheiten erläutert wird —) nebst der Augustana anzuziehen ist.

Der Zögling, der diese Entwicklung in sich aufgenommen hat, erfaßt sich in seiner Abhängigkeit zugleich in Unabhängigkeit und in seiner Unabhängigkeit zugleich in Abhängigkeit, denn bei ihm sind Religion, die Action Gottes auf den Menschen, und Denkwissenschaft, die Reaction des Menschen auf Gott, in Harmonie.

Im Progymnasium 2wöchentliche Religionsstunden neben 1 bis 2wöchentlichen Bibelkenntnißstunden, im Obergymnasium 2wöchentliche Religionsstunden, woneben alltäglich eine Viertelstunde vor der eigentlichen Unterrichtszeit durch Gesang, Gebet und Bibellection der Arbeit des Tages die Weihe gegeben wird, reichen (— da das ganze moderne Leben, das staatliche, wie das wissenschaftliche und künstlerische, Ausfluß des Christenthums ist und wir deshalb gar nicht aus der christlichen Atmosphäre heraus können —) hin, die Religion in das Herz zu pflanzen und den Verstand durch sie zu erleuchten.

II. Der Lehrer der Naturwissenschaft und die Naturwissenschaften.

60.

a. Die Methode und Unterrichtsform in der Naturwissenschaft.

(Vergl. §. 40.)

Die Natur erschließt sich nur ihrem Geliebten. Nur wer um sie wirbt und sie erringt, dem offenbart sie ihre Geheimnisse. Nur wer in der Natur lebt und mit ihr verwandt ist, der ist ein Lehrer der Natur. Bildet noch so viele Systeme und ordnet Steine, Pflanzen und Thiere in sie ein 2c., aber habt kein Herz für die Natur: ihr könnt wohl Professoren der Naturwissenschaften sein; aber Lehrer der Jugend seid ihr nicht. Nur wer mit der Natur umgeht und natürlich in diesem Umgange nicht von leerem Rausch und hohlem Enthusiasmus erfüllt wird, sondern Begeisterung, die auf Erkenntniß des Einzelnen gestützt ist und die immer weiter in die Forschung hineintreibt, davonträgt, der kann für die Natur und ihre Erkenntniß einnehmen und erwärmen. Er sucht dann die Wahrheiten der Natur bei der Natur selbst und gewinnt Auge und Ohr seiner Schüler für das Einzelne wie für das Ganze der Natur an und in der Natur: das Bild ersetzt ihm nie die Sache. Von den Gegenständen und Erscheinungen des Vaterortes geht er zu denen des Vaterlandes und zuletzt erst in die weite Welt. Die Gegenstände in ihrer Ganzheit zeigt er zuerst, um sodann die einzelnen Eigenschaften vortreten zu lassen. Am frühesten bringt er Objecte, die sich durch hervorstechende Eigenschaften oder durch ihre praktische Wichtigkeit auszeichnen, und später erst die weniger vorstechenden; früher die Erscheinungen, welche durch Schluß von einigen Fällen auf alle verstanden werden und nachher diejenigen, welche einer mathematischen Begründung bedürfen. Erst das Concrete und dann das Abstracte; erst Anschauungs- und dann Wissenschaftslehre; erst das Einzelexemplar und dann Gattung und Spezies; erst das als Wahrheit Erwiesene und dann das Hypothetische. Zuerst die Einzelgestalten und Einzelgesetze, zuletzt die Harmonie, in der das Kleinste und das Größeste Bedingendes und Bedingtes ist. Das ist der Weg, auf dem der in der Natur lebende und webende Lehrer seinen Zögling mit in die Natur einlebt.

61.

b. Die Methode und Unterrichtsform in der Mathematik.

(Vergl. §. 41.)

Der Schüler lernt nur, wenn er mit dem Lehrer mitarbeitet, und er arbeitet nur mit, wenn das, was gelehrt wird, seiner jedesmaligen geistigen Kraft angemessen ist und sich aufs engste und strengste an das in ihm Vorgebildete anschließt: dieser allgemeine pädagogische Grundsatz gilt bei der Mathematik im erhöhtesten Maßstabe. Daß in der Mathematik der Schüler stets selbst thätig sei; daß ihm vom Lehrer nie gegeben werde, was er selbst finden kann; daß die Wahrheiten der Mathematik aus ihm herausentwickelt und mit eigner Kraft von ihm ergriffen werden, die Methode also eine heuristische sei und jeder Satz demnach vom Schüler selbst auf die Bedingungen, welche sich aus seiner Natur selbst mit Nothwendigkeit ergeben, zurückgeführt werde; daß der Lehrer nur jedesmal das bringen darf, was im Vorhergehenden, auf das stets zurückzuschauen ist, seinen Grund sucht und findet, und was den Keim zu allem Folgenden in sich trägt, daß er also in seinem Unterricht genetisch verfährt: diese Forderungen gründen im Wesen der Mathematik. Aller Unterricht ist Anleitung zum Selbstlernen. Der Unterricht in der Mathematik muß deshalb vor allen Dingen nicht docirend, sondern demonstrirend und die Thätigkeit des Schülers erweckend, immer aber wissenschaftlich, sein. Diese wissenschaftliche Form wird dem Schüler nicht allein dadurch zum Bewußtsein gebracht, daß ein Satz aus dem andern mit Denknothwendigkeit als Folge dargestellt wird, sondern auch dadurch, daß ihm, ohne vom Anfange an dabei und dadurch den Blick zum Ende aus dem Auge zu verlieren, auf jeder Lehrstufe ein für ihn übersichtliches festgeschlossenes Ganze geboten wird. Die geistige Kraft des Schülers — sagt Köpp in dieser Beziehung — soll gleich einem Baume wachsen, der anfangs als Bäumlein eine einfache Wurzel, einen dünnen Stamm und kleinen Wipfel besitzt, aber doch schon seinem Alter angemessen, wenn auch wenige und kleine Früchte trägt, nach und nach aber durch eigene Kraft und die Pflege des Gärtners immer tiefer wurzelt, einen stets stärkeren Stamm und immer größere Wipfel erhält, und stets mehr und größere Früchte trägt, bis er endlich als stattlicher Baum mit weit verzweigten Wurzeln, festem, kräftigen Stamm und schön gewölbtem Wipfel dasteht, der reichliche und wohlschmeckende Früchte liefert. Daß die Uebersicht über das

Ganze auf keiner Stufe der Entwicklung verloren gehen darf, und in dieser Absicht auf jeder Stufe so lange verweilt werden muß, bis der Schüler das Neue mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht und zugleich Fertigkeit und Uebung im Neuen selbst gewonnen hat; daß die Breite der Wissenschaft auf die wichtigsten Sätze zusammengezogen und ihre Tiefe durch die pädagogischen Grundsätze der Leichtigkeit und Sicherheit, denen gemäß der Zögling in sie eindringt, beschränkt werden muß; daß die Lehrsätze ununterbrochen mit Aufgaben, durch welche jene erst Kraft und Leben gewinnen, zu wechseln haben, damit sich das Erkennen mit dem Thun verbindet und eines das andere — wie sie einander voraussetzen — stärkt und schärft; daß auch im mathematischen Unterricht vom sinnlich Anschaulichen auszugehen ist, damit eine Summe von Thatsachen gewonnen wird, aus denen nachher Begriffe gebildet und Einsicht in den innern Zusammenhang gewonnen wird; daß endlich später auch — dem genannten Gesetz analog — allgemeine Regeln und Gesetze erst an Beispielen erläutert und aus diesen heraus entwickelt werden sollen: alles Das gründet darin, daß das Gymnasium sein Object nicht an und für sich, sondern stets nur in Beziehung auf sein Subject zu betrachten hat.

Diesen Grundgesetzen gemäß wird im Elementargymnasium, um der Geometrie den Weg zu bahnen, der Gestaltsinn zuerst an Anschau von Pflanzen und Thieren und an Vergleichung derselben geweckt, um alsdann die allgemeinen Formen der Natur, Kugel, Würfel und Kegel, Dreieck, Viereck 2c. in hölzeren Formen durch Bauspiele 2c. kennen zu lehren, und mit diesem Lernspiel das Zeichnen der Gestalten und Figuren zu verbinden. — Das Rechnen wird im Elementargymnasium dadurch vorbereitet, daß an Steinchen oder Stäbchen zuerst bis 10 gezählt und dann mit 1 und 2 ab- und zugezählt wird, um sonach die 10 Stäbchen zu einem Stabe zusammenzubinden und mit 10 solchen Stäbchenbündeln und daneben mit 10 einzelnen Stäbchen die Zahlen bis 100 zu- und abzuzählen und diese Uebungen so lange fortzuführen, bis der Schüler eine lebendige Anschauung von den ersten 100 Zahlen erhalten und alsdann alle Variationen des Zu- und Abzählens — des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens — vorzunehmen im Stande ist.

Diesen im Elementargymnasium begonnenen Weg nimmt das Progymnasium auf, um auf ihm weiter zu gehen. Alles Rechnen beruht auf Hinzufügen oder Hinwegnehmen einer Zahlengröße von einer gegebenen Zahleinheit, oder in Ermittelung des Verhältnisses zwischen gegebenen Zahleinheiten. Addiren und Subtrahiren sowie andrerseits Radiciren sind demnach die Grundlagen aller Rechnungsarten, denn Multi-

pliciren ist nur ein abgekürztes Addiren und Dividiren hat seine Basis im Subtrahiren. Diese Rechnungsarten — erst das Was, dann das Wie, endlich das Warum — erst mündlich, dann schriftlich, Kopf- und Tafelrechnen in Verbindung, mit reinen unbenannten Zahlen und in Anwendung, in naturgemäßer Entwicklung und Erkenntniß und in fortlaufender Uebung, nicht Zahlenbehalten, sondern gesetzmäßiges Hervorbringen einer dritten aus zwei gegebenen Zahlen — bilden den Hauptvorwurf des Rechnens im Progymnasium und müssen durch fortgesetztes Berechnen von Summen, Differenzen, Producten und Quotienten zur vollen Geläufigkeit und Sicherheit, zu mechanischer Fertigkeit erhoben werden. Auf diese Rechnungen mit ganzen benannten und unbenannten Zahlen bauen sich sodann die vier Spezies der gemeinen und der Decimalbrüche, hiernach die Lehre von den Verhältnissen und von den einfachen und zusammengesetzten Proportionen, und endlich die Kettenrechnung, Gesellschaftsrechnung und Vermischungsrechnung. Mit diesen vorzugsweise kaufmännischen Rechnungen endet das Progymnasium und führt damit diejenigen Schüler, die von hier aus in's Leben treten wollen, unmittelbar in dasselbe praktisch ein. In dieser Absicht endet es auch in der Geometrie mit Anleitung zum Gebrauch des Zollstockes, des Transporteurs, des verjüngten Maßstabes, des Ausmessens von Flächen und Körpern, nachdem zuvor in der Formenlehre an abstracte Anschauungen gewöhnt und Anleitung gegeben ist, die Hauptarten von Raumgrößen, von Linien, Figuren und Körpern zu bestimmen, mit einander zu vergleichen und von einander zu unterscheiden.

Nach solchen Vorbereitungen führt sodann das Obergymnasium in die eigentliche Wissenschaft der Mathematik, um hierin von seinen Zöglingen eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhanges zu erzielen. Was im Progymnasium angeschaut und construirt ist, das wird von nun ab in der Geometrie — deutlich, gründlich und consequent — bewiesen und aufgelöst. Die Planimetrie und hiernach die Stereometrie werden ihren Hauptsätzen nach zur Einsicht gebracht und durch Schneiden der Figuren in Holz, Thon, Pappe 2c. und durch genaues Zeichnen derselben, sowie durch fortlaufende Wiederholungen und Aufgaben zum unverlierbaren Eigenthum gemacht. Hat nun zwar hiermit das humanistische Gymnasium, weil die Geometrie selbst, einen Abschluß erlangt; so kann es doch der Hauptsätze der Trigonometrie, durch die der innere Zusammenhang der geometrischen und arithmetischen Lehren zur Anschauung gebracht wird, durch welche die Vorzüge der Planimetrie und Geometrie in Hinsicht auf Geistesnahrung und Geistesentwicklung vereint werden, und ohne die der Einblick in die mathematische

Geographie unmöglich ist, nicht entbehren. Das realistische Gymnasium hingegen soll nicht bloß die Trigonometrie ihrem ganzen Umfange nach durcharbeiten, sondern auch beschreibende und praktische Geometrie, Feldmessen, Nivelliren und Planzeichnen, zuhöchst dann synthetische Geometrie und Entwicklung der Kegelschnitte, auch mathematische Entwicklung der wichtigsten Meßinstrumente in den Kreis seiner Aufgaben ziehen. — Die allgemeine Arithmethik, die Vorwurf des Gymnasiums ist, verallgemeinert und beweist die Regeln der Rechenkunst. Die Buchstabenrechnungen ohne und mit Bruchgrößen, Potenzen, Proportionen und Wurzeln, Logarithmen und Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen: — das ist der Weg, den das humanistische Gymnasium hierin zurückzulegen hat und den es mit innerlicher Begründung und mit mechanischer Fertigkeit zurücklegen muß. — Das realistische Gymnasium muß diese Aufgabe bereits lösen, wenn es an die Hälfte seines Zieles angekommen ist, um in der zweiten Hälfte Rechnungen mit dekadischen genauen und genäherten Werthen, Rechnungen durch Logarithmen, Zinseszins- und Rentenrechnung, Progressionen, Combinationslehre und Wahrscheinlichkeitsrechnung, Differential- und Integral-Rechnung mit Functionen einer veränderlichen Größe zu pflegen.

Bei solcher Behandlung der Mathematik wird der Zögling ein richtiges Bewußtsein von dem Umfange und Werthe seines Wissens, sowie von der Weite und Höhe seiner Eigenkraft erhalten. Und dieses Bewußtsein, eines der wichtigsten Resultate, zu dem das Gymnasium gelangen kann, wird durch keinen anderen Wissenszweig in dem Grade erreicht, als durch die streng systematische Mathematik, und wird durch sie um so mehr erreicht, je mehr der Schüler angehalten wird, durch eigene Combinationen neue Folgerungen zu ziehen, neue Beweise zu liefern, eigene Aufgaben zu stellen und zu lösen und die Lösungen sowie den Weg zu ihnen selbstständig frei vorzutragen. Freie mündliche Auseinandersetzung des selbst Gefundenen und freie mündliche Reproduction des bereits Durcharbeiteten vertiefen in den Gegenstand und machen ihn wahrhaft erst zum erlebten und damit zum eigenen.

In vier wöchentlichen Stunden im Progymnasium, sodann in 3—4 wöchentlichen Stunden im humanistischen und in 5—6 wöchentlichen Stunden im realistischen Gymnasium kann das bezeichnete Ziel erreicht werden.

62.

c. Die Methode und Unterrichtsform in der Physik und Chemie.

(Vergl. §. 41.)

Hat die Mathematik einen streng wissenschaftlichen Character und muß diese wissenschaftliche Systematik auch dem Schüler schon durch das in ihr angewandte begrifflich räsonnirende Verfahren zum Bewußtsein gebracht werden: so soll hingegen beim Unterricht in der Physik und Chemie alles abstracte Räsonnement zu Hause gelassen und allein aus der Anschauung der Naturerscheinungen heraus die Einsicht in deren Causalzusammenhang gewonnen werden. Der inductive Weg ist hier der allein zulässige: vom Concreten zum Abstracten, vom Einzelfalle zur Regel, vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen, vom Nahen zum Fernen. Der Unterricht in der Physik und Chemie hat demnach nichts anderes und nichts weiter zu thun, als die Erscheinungen aufzunehmen, die Thatsachen zusammenzustellen und daraus Begriffe und Schlüsse zu ziehen, die aber wiederum nur so viel Werth haben, als sie durch empirische Thatsachen gestützt und bewiesen werden. Beobachten, Erscheinung in ihrem Verlauf betrachten und aus den Erscheinungen auf die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze schließen lernen: das ist's, was der Schüler vorzugsweise aus dem Unterricht in der Physik und Chemie mitnehmen soll. In dieser Absicht ist dieser Unterricht soweit als möglich mit Experimenten zu verbinden, neben denen die mündliche Rede als Erläuterung hergeht, und nur dann sind die Experimente zu unterlassen, wann die Apparate zu complicirt sind, wann sie selbst unverhältnißmäßige Zeit einnehmen würden, und wann man durch sie nur zu denselben Folgerungen wie durch bereits früher angestellte gelangen würde. „Es macht sich daher eine sorgfältige Auswahl der Experimente nöthig, bei welcher vorzüglich der Gesichtspunkt festzuhalten ist, daß zuerst die einfachsten und leicht verständlichsten Erscheinungen einer bestimmten Art vorgeführt werden müssen, aus denen sich die zu ziehende Folgerung (der Lehrsatz) rein und unzweideutig herauslesen läßt, um dann in geordneter Stufenfolge zu den schwerer erkennbaren Modificationen und Verwicklungen fortzuschreiten, in welchen dieselbe Erscheinung auftritt, so daß der Schüler nach und nach den ganzen Umfang des Kreises von Erscheinungen verzeichnet erhält, die aus demselben Grundphänomen zu erklären sind, und sie unbeirrt durch zerstreuende Nebenumstände in den verschiedensten Ge-

stalten als innerlich gleichartig wiedererkennen lernt." Waitz. Auf diesem Wege muß der Schüler von der Beobachtung in das Räsonnement hinein- und hinaufsteigen; und selbst diejenigen Schlüsse, die auf Thatsachen beruhen, welche nicht alle seiner Anschauung dargeboten werden können, sollen ihm Analogien aus seinem Erfahrungskreise klar machen, so daß nirgends bloß historisch mitgetheilte Resultate den Sinn für eigene Beobachtung und für nur aus ihnen gezogene Schlüsse schwächen. Deshalb soll und muß auch, sogar wenn praktische Schwierigkeiten entgegenstehen, der Schüler selbst experimentiren lernen, und bei den Repetitionen wenigstens unbedingt selbst experimentiren, denn nur dadurch prägt er sich, wie Waitz richtig bemerkt, den zu beobachtenden Vorgang und die feineren Eigenthümlichkeiten der einzelnen Stadien seines Verlaufs gehörig ein, nur dadurch lernt er die Reihenfolge, Art und Größe der von Seiten des Experimentators nöthigen Eingriffe und deren Wirkungen kennen und die begleitenden Nebenumstände beachten, von denen das Gelingen oder Mißlingen des Experiments abhängt. „Die Sicherheit der gesammten Naturansicht wie der methodische Werth des Naturstudiums hängt ganz und gar von der Bestimmtheit ab, mit welcher das Einzelne erklärt wird."

Nach diesen Grundsätzen muß der Schüler des realistischen Gymnasiums die Grundstoffe und Hauptgesetze der anorganischen Chemie, zugleich in ihrem Einflusse auf die rationelle Betreibung der verschiedenen Gewerbe, auf Agricultur und Physiologie in den obersten Lehrstufen kennen lernen. Dieser Unterricht soll jedoch nicht etwa zuerst eine Beschreibung der Elemente geben und nachher erst deren Thätigkeit auf einander darstellen. Es ist vielmehr immer und sogleich das thätige Leben selbst zu erfassen und sind demnach die Elemente in ihrem Verhalten zu einander aufzuzeigen. Nachdem der Proceß begriffen ist, macht der Zögling nach Anleitung und stets nach strengem Plane das Experiment. Die Objecte werden in genetischer Entwicklung vorgeführt: das Verwandte tritt zusammen und Das, auf dem ein Anderes gründet, geht diesem Anderen voran. In der organischen Chemie wird von dem Nächstliegenden, von den flüchtigen Fetten, von dem Alkohol und seiner Entstehung 2c. ausgegangen. Ob ihrer theoretischen Unvollkommenheit und ob der bedeutenden Schwierigkeiten tritt jedoch letztere überhaupt nur ihren allgemeinsten Grundsätzen nach in den Unterricht des realistischen Gymnasiums mit ein, indeß sie im humanistischen Gymnasium gar nicht berücksichtigt wird, da in ihm selbst die Hauptgesetze und wesentlichsten Elemente der anorganischen Chemie nur der Physik eingegliedert vorkommen.

In der Physik hat das humanistische Gymnasium gleich dem realistischen die letzten Gründe der Erscheinungen in ihrem gesetzmäßigen Verlauf zu suchen und demnach das Daß zuerst festzustellen, um hierauf nach dem Wie zu fragen und zuletzt mit dem Warum zu schließen. In beiden Gymnasien kommt der Zögling hierzu bereits vorbereitet, indem auf der obersten Progymnasialstufe die Naturerscheinungen, welche sich der Wahrnehmung überallhin aufdrängen, — Thermometer, Fernrohr, Compaß, Wage, Brille, die Wärme nach den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten und hierbei Winter- und Sommerkleider, Verbrennen des Holzes 2c. 2c. — vorgeführt wurden. Das humanistische Gymnasium hat jedoch im weiteren Unterrichte nur die allgemeinsten Experimente anzustellen und thatsächlich zu erklären, um aus den einzelnen Naturerscheinungen die Gesetzmäßigkeit der ganzen Natur zu erkennen, daneben aber auf die Geschichte der Entdeckungen und der Entwicklungen der Naturgesetze vor und in dem menschlichen Geiste aufmerksam zu machen und dadurch auf die Kämpfe hinzuweisen, die erfordert wurden, um die Fesseln lang gehegter Vorurtheile zu zersprengen 2c. Das realistische Gymnasium hingegen erläutert in seinem ersten physikalischen Cursus die Gesetze der Mechanik, des Lichtes, der Wärme, der Luft, der Electricität und des Magnetismus auf experimentellem Wege, um im zweiten sodann das Wesen der Naturkraft in Form einer geistigen Construction, die Gesetze der Physik mit mathematischer Begründung, darzustellen.

63.

d. Die Methode und Unterrichtsform in den beschreibenden Naturwissenschaften.

(Vergl. §. 41.)

In die Natur geht's nur durch lebendige Anschauung, nicht durch Massen von Namen und Notizen hinein. Die Natur erkennst Du nicht aus Büchern. Nur aus der Natur selbst erkennst Du die Natur. Das gilt vor Allem bei den beschreibenden Naturwissenschaften.

Die Grundlagen zu denselben werden bereits im Anschauungsunterricht des Elementargymnasiums gelegt. Die ewig jugendliche Natur mit ihren Gegenständen ist ja die Welt, in der das Kind heimisch ist und in die es immer mit gleicher Theilnahme eintritt. An der Natur und ihren Organismen werden deshalb im Elementargymnasium die sinnliche Beobachtung geweckt, Anschauungen und Erfahrungen gesammelt, und zwar

an der wirklichen, lebendigen Natur, nicht an Bildern: auch das Bild ersetzt die Sache nie und nimmer.

Nachdem der Schüler auf solchem Wege Liebe zur Natur gewonnen und die in seiner unmittelbarsten Umgebung vorkommenden wichtigsten Naturobjecte zuerst ihrem Totaleindrucke nach, dann in Vergleichung der einzelnen Theile in Bezug auf Größe, Farbe, Gestalt des einen und der verschiedenen Gegenstände kennen gelernt hat, indem z. B. von Pflanzen Blätter neben Blätter, Zweige neben Zweige gelegt wurden: sucht das Progymnasium in größere Gruppen von Steinen, Pflanzen und Thieren einzuführen, indem es die Exemplare in die Hand oder wenigstens vor das Auge des Schülers gibt, die einzelnen Theile von der Wurzel bis zur Krone erkennen und benennen, und die verschiedenen Merkmale derselben aufsuchen läßt, damit er durch eigene Anschauung den Begriff der Art umfaßt und begründet, zugleich aber auch einen Einblick — besonders an den Pflanzen — in die Entwicklung der Naturorganismen erlangt und in dieser Absicht einzelne Exemplare (— die Bohne eignet sich vorzüglich hierzu —) von da ab beobachtet, wo sie als Same in die Erde gelegt werden, bis dahin wo sie in ihrem höchsten Lebensacte sich selbst — das Samenkorn — wieder erzeugt haben. Sehen ist hierbei das Erste und Vorzüglichste. Beschreibung und Anleitung zum Beschreiben muß das Sehen stets und überall begleiten. Zeichnen muß unmittelbar mit dem Sehen und Beschreiben verbunden sein. Ja der Schüler muß, wie Ratzeburg bemerkt, während der Stunde mehr zeichnen als schreiben.

Mit der Pflanzenwelt beginnt's. Das Kind, selbst eine Pflanze, fühlt von der stillen, kindlichen Natur der Pflanze sich am meisten angezogen. Nachdem der Schüler die verschiedenen Glieder der einzelnen Pflanzen kennen gelernt, beschrieben und gezeichnet hat, erhält er Anleitung die verschiedenen Pflanzen zu vergleichen und zu unterscheiden, wodurch ihm die Begriffe von Art und Gattung klar werden. Hierauf werden die Repräsentanten der verschiedenen Abtheilungen vorgezeigt. Bei Betrachtung dieser Repräsentanten wird sodann nebenher der deutsche und lateinische Name derselben angebracht. — Während dieser Zeit ist bereits auch in das Thierreich eingeführt. Der Schüler lernt die wichtigsten Lebenserscheinungen und die Verbreitung der ihm anschaubaren Thiere kennen. Er fängt in dieser Absicht Käfer, Mücken, Schmetterlinge 2c. und bringt sie mit zur Schule, wo sie beschrieben und erläutert werden. Die einzelnen Theile werden analysirt. „Um den Bau des Flügels und der Füße zu zeigen, muß man einen frischen Vogel und daneben ein Skelet haben.“ Ratzeburg. Verschiedene Skelete wer-

den verglichen. An das Leben der Thiere, z. B. an das Wegziehen des Storches, der Schwalbe 2c., an das veränderte Gefieder der Bachstelze im Frühjahr und nach der Mauser 2c. wird die Abänderung der Thiere nach Jahreszeit, Alter, Geschlecht 2c. geknüpft. Hat der Schüler auf diesem Wege die wichtigsten Thiere der Heimath und die verschiedenen einzelnen Glieder derselben kennen gelernt, so werden dieselben in guten Abbildungen gezeigt, diese Abbildungen mit denen von fremden ausländischen Thieren verglichen und hierauf die vorzüglichsten Repräsentanten jeder Gattung und Art in ihrem Leben und in ihrer Verbreitung mündlich und schriftlich gezeichnet. — Im Mineralreich sind unterdeß die Gesammteindrücke, sodann die einzelnen Eigenschaften der wichtigsten Mineralien, der gemeinsten Felsarten und Metalle gegeben und vom Geiste des Zöglings gewonnen: der Glanz, die Durchsichtigkeit, die Farbe, die Schwere, die Härte, die Unterschiede von körnigen, blättrigen, schiefrigen 2c. Objecten sind nicht allein durch Beschreibungen, sondern wesentlich und vorzüglich durch Zeigen und durch eigenes in die Hand Nehmen geprüft, erkannt und dem Gedächtniß eingeprägt. — Auch die Glieder des menschlichen Körpers sind benannt und erkannt und an heiteren Abenden die wichtigsten Sternbilder geschaut und vom Gedächtniß so aufgenommen, daß sie vom Schüler selbst wieder aufgefunden werden.

Durch solche Behandlung hat das Progymnasium in die beschreibende Naturwissenschaft und zwar auf dem Wege, daß im Sommer Botanik mit Excursionen in die Umgegend, im Winter aber Zoologie und Mineralogie gelehrt wurden, so weit eingeführt, daß in seiner obersten Stufe einzelne Pflanzen, Thiere und Mineralien genau untersucht, beschrieben, benannt, in ihre Klassen eingeordnet und nach ihrer Verwerthung im praktischen Leben gekannt werden, — eine Einschau in den Leibesorganismus mit den daran geknüpften wichtigsten diätetischen Regeln gehalten, — am Himmel Das erobert ist, was der Beobachtung am nächsten liegt, was dem bloßen Auge erreichbar ist, was zu einem Gesammtbilde des Weltlebens gehört und was für das praktische Leben erforderlich und nothwendig ist.

Dieser letzte Unterricht — der Unterricht in der Astronomie — verbindet sich unmittelbar mit dem Unterricht in der Geographie. Der geographische Unterricht, — der durch das Progymnasium in 2 wöchentlichen Stunden hindurch und im realistischen Obergymnasium weiter geht, im humanistischen sich aber mit der Geschichte verbindet — knüpft an den Anschauungsunterricht des Elementargymnasiums an. In ihm hat das Kind seine nächste Umgebung kennen gelernt und dadurch die Kraft erlangt, mittelst der durch Anschauung empfangenen Vorstellungen analoge

Vorstellungen von den Gegenständen zu bilden, die es nicht sieht, die aber den vaterländischen mehr oder minder verwandt sind. Denn die Heimath ist und muß hier der Maßstab sein, nach dem der Schüler Alles beurtheilt: von dem Bache der Heimath aus macht er sich eine Vorstellung von dem Flusse, der heimathliche Hügel verhilft ihm zum Begriff des Berges ꝛc. Das Geschaute und Vorgestellte sieht er hierauf in Bildern: die Karte der Heimath und ihre Verhältnisse werden mit der Wirklichkeit verglichen und die Bedeutung der Kartenzeichen zum Bewußtsein gebracht; eine Generalkarte, auf der die Heimath nur einen kleinen Theil einnimmt, und der Vergleich mit der Heimathskarte zeigt sodann das Relative der Abbildungen; und das Nachzeichnen der Karten endlich prägt die Lage der Länder zu einander, den Lauf der Flüsse und Gebirge ꝛc. dem Gedächtniß ein. — Die speciellere Kenntniß der einzelnen Länder ꝛc. ist die nächst höhere Stufe des geographischen Unterrichts. Deutschland zunächst, sodann Europa und endlich die übrigen Erdtheile werden ihrer Lage, ihren Flüssen, ihren Gebirgen, ihren Organismen, ihren Naturmerkwürdigkeiten und großen Menschenwerken nach — natürlich überall nur die Hauptrepräsentanten (Reuschle's Geographie in Bildern ist das beste Hülfsmittel hierbei) — genauer erkannt, um sodann auf der höchsten Progymnasialstufe mit Hülfe von Globen, Tellurien und Lunarien eine Anschauung von der Erde als einem Ganzen für sich und einem Gliede im Weltall zu gewinnen, vom Himmel selbst das Was desselben zu erspähen und von seinem erscheinenden Wie in's wahre Wie einen Blick zu thun. — Damit hat das Progymnasium seinen geographischen Cursus beschlossen und dem realistischen Gymnasium einen Unterbau geliefert, auf dem es ein vollständiges Gebäude aufführen kann, indem es das frühere wiederholt, daran einen erweiternden Cursus der Geographie, besonders von Deutschland und Europa, sodann von Amerika, vorzüglich von Nordamerika, und hiernach von Asien, Africa und Australien knüpft, hierbei Gebirgszüge, Meere und Flüsse, Producte, Bewohner, Religionen, Sprachen, Industrie und Staatsverfassungen berücksichtigt und bei vergleichenden Betrachtungen über die Cultur der Bewohner, besonders in Bezug auf Gewerbe, Kunst und Wissenschaft öftere Wiederholungen und Rückblicke anstellt. —

Das Obergymnasium gibt auf seiner untersten Stufe die systematische Naturgeschichte. Aber nicht ein bloßes Skelet des Systems; überall Belege von Familien, durch möglichst viele Gattungen erläutert und deren Construction wieder an einer sorgfältigen Auswahl von Arten gezeigt. — Mit diesem Cursus schließt das humanistische Gymnasium mit der Naturgeschichte als solcher ab und was aus der Physiologie dersel-

ben, aus der Geologie rc. noch zur Erlangung eines richtigen Blickes in den Erdorganismus zu wissen nothwendig ist, bringt die das Naturwissen organisch zusammenfassende allgemeine Geographie im Verein mit der Anthropologie: — der oberste naturwissenschaftliche Cursus beider Gymnasien. — Das realistische Gymnasium hingegen hat durch all' seine Stufen hindurch tiefer in die Naturgeschichte hineinzusteigen. In der Mineralogie muß es in die Bodenkunde und in die krystallographisch-descriptive Mineralogie und Geologie eindringen. In der Botanik hat es durch einen gründlich terminologisch-descriptiven Cursus mit besonderer Hervorhebung solcher Genera und Spezies, welche in ihrer Beziehung auf den Menschen und seine Bedürfnisse vorzüglich wichtig sind, zu einem anatomisch-physiologischen Cursus zu gehen und in ihm mittelst des Mikroskopes (— wobei die Untersuchungen, wie Ratzeburg richtig bemerkt, am Holze geführt werden, weil an ihm alle Erscheinungen des Pflanzenlebens am großartigsten hervortreten und weil es sich überall findet —) eine Welt neuer Anschauungen, Vergleichungen und Gefühle hervorzurufen. In der Zoologie tritt nach der genauen systematischen Kenntniß der Thierwelt gleichfalls ein anatomisch-physiologischer Cursus auf, in dem Thierkörper präparirt und Demonstrationen an Abbildungen gemacht werden. — In der Anthropologie und allgemeinen Geographie treffen beide Gymnasien wieder zusammen. Haben aber in der Anthropologie beide denselben Vorwurf — von der Gliederung des äußeren Organismus zur innern Thätigkeit der Systeme (wobei, besonders im humanistischen Gymnasium, in dem die mikroskopische Botanik und Zoologie fehlt, einzelne wichtige mikroskopische Untersuchungen aus Pflanzen-, Thier- und Menschenleben zur Erläuterung dienen,) und vom Leibesorganismus zum Geist und seinem Leben mit steter Anwendung auf Gesundheit, auf Kenntniß des eigenen Ich und auf Menschenkenntniß — und ersetzt dieser anthropologische Cursus für beide zum Theil die sogenannte philosophische Propädeutik, indem andern Theils das realistische Gymnasium Ersatz für die Philosophie in dem tieferen Eindringen in die Mathematik, und das humanistische in der Lectüre der Platonischen Schriften hat: so erfordert hingegen die allgemeine Geographie wiederum in beiden Gymnasien eine etwas verschiedene Behandlung. Beide betrachten allerdings in dieser Wissenschaft zuerst das Weltgebäude (mathematische Geographie), um daran die Erde als Weltkörper zu knüpfen, sodann der Entwicklungsgeschichte der Erde (Geologie) nachzugehen und endlich in der physikalischen Geographie die Erde in ihren Processen, Verhältnissen, Producten und Eigenthümlichkeiten aufzufassen. Das humanistische Gymnasium jedoch hat bei dieser Vereinigung aller Naturerkennt-

niß nur ein allgemeines Resumé zu geben und ohne in's Detail zu dringen übersichtlich das Wesen der mathematischen Geographie, die wichtigsten Entwicklungsepochen der Erde aus der Geologie und die Wechselbeziehungen der Gebirgs- und Flußsysteme, der klimatischen Verhältnisse und der Pflanzen-, Thier- und Menschenwelt vorzuführen, und damit die Natur als ein einiges lebendiges Ganze zu erkennen, als ein System von allseitigem Bezogensein auf einander, wo Jedes Mittel und Jedes Zweck, Jedes Glied und Jedes Organismus, wie überall Mittelpunkt und überall Peripherie ist. Das realistische Gymnasium hingegen vertieft sich tiefer in denselben Stoff, wendet die Lehren der Trigonometrie auf die mathematische Geographie an und gibt der letzteren durch diese innere Verbindung der mathematischen Wahrheiten mit den naturwissenschaftlichen Lehren nicht nur ein größeres Interesse, sondern kann sie dadurch allein auch nur bis zu ihren tiefsten Grundlagen verfolgen, — nimmt die physikalischen und chemischen Gesetze bei Erkenntniß der Erdentwicklung zu Hülfe und legt von da ab die inneren Beziehungen der metereologischen Veränderungen und die Schilderung der klimatischen Verhältnisse, sowie die Charakteristiken aus der Pflanzen- und Thiergeographie und aus der Ethnographie dar. Damit erscheint denn die Natur als das Universalgesetzbuch für den Zögling des realistischen Gymnasiums. Sie gibt ihm eine zusammenhängende Uebersicht über alles Seiende, — aber nicht aus allgemeinen Begriffen herausgeklaubt, sondern auf dem Wege der Erfahrung und Beobachtung gefunden und durch die praktische That bewährt. Denn der Schüler des realistischen Obergymnasiums soll die Natur nicht bloß kennen, sondern mit ihr umgehen. Er soll Temperaturbeobachtungen machen, die Höhen bestimmter Orte messen, mit der Dampfmaschine waschen, sieden 2c. Er soll mit dem Pendel Himmel und Erde, mit der chemischen Wage Flüssigkeiten und chemische Körper wiegen. Er soll in Werkstätten, in Fabriken, auf dem Felde seine Technologie anwenden lernen und erfahren, wie sich das allgemeine Naturgesetz der bestimmten Praxis anschmiegt 2c.

Der Schüler des humanistischen Obergymnasiums wird in 2 wöchentlichen Stunden in allen naturwissenschaftlichen Cursen zu seinem Ziele zu gelangen vermögen. Das realistische Obergymnasium kann jedoch den gestellten Anforderungen nur dann entsprechen, wann in ihm ungefähr 2 Jahre hindurch in zwei wöchentlichen Stunden Naturgeschichte und in dreien Physik, und hiernach auf der höchsten Stufe 2 Stunden Chemie, 2 Stunden allgemeine Geographie und 2 Stunden Anthropologie gelehrt wird.

III. Der Lehrer der Geschichte und der Sprachen und die Methode und Unterrichtsform in Geschichte und Sprache.

A. Der Lehrer der Geschichte und die Methode und Unterrichtsform in der Geschichte.

64.

(Vergl. §. 42.)

Wer Geschichtslehrer sein will, der muß den großen Sinn haben, der in die Jahrhunderte hineinblickt und der das Gewebe des Geschichtsgeistes zu entwirren versteht. Der ist noch nicht der rechte Geschichtslehrer, der viele Namen und Zahlen im Gedächtniß aufgespeichert hat: als ob der schon Lehrer der Naturgeschichte wäre, der die Nomenklaturen der Botanik herzusagen weiß! Wer nicht voll lebendigen Gefühles für die Menschheit und für das göttliche Leben in ihr ist, wer nicht begeistert ist für die höchsten Ideen, welche die Menschheit tragen, und wer daneben nicht mit scharfem Vergleichungs- und Schlußvermögen die durch großen Thatsachensinn erfaßten Facten der Geschichte in die Menschheitsgesetze einzurangiren versteht, dem fehlt der rechte und ächte Sinn für die Geschichte.

Geschichts**lehrer** wird jedoch der von den heiligen Ideen der Menschheit Getragene und mit sicherer Beobachtung und kräftigen Denkvermögen Beanlagte dann erst, wann er mit seinen Schülern zu denken und zu fühlen versteht und deshalb jedesmal nur die Thatsachen und die Gefühle an dieselben heranbringt, die sie verstehen, weil sie solche im eigenen Geiste wiederzuschaffen und nachzuleben vermögen. Erst darum Thatsachen, später Vergleichungen und Schlüsse; erst einfache Gruppen in klarer Darlegung, dann Verbindung derselben. Früher Thatsachen aus der Familien- und Sagengeschichte, nachher Thatsachen aus dem Völkerleben. Im Anfange Schilderungen von concreten Persönlichkeiten, im Fortgange vollständige Darstellung von Begebenheiten. Vorher die Helden und die historischen Ereignisse, welche die ganze Menschheit nach Vorwärts getrieben haben, nachher Erkenntniß und Würdigung derjenigen, welche nur einzelnen Völkern gehören. Zuerst die Thatsachen und die Helden, welche laut und lebendig auf der Weltenbühne reden, Columbus, Napoleon, Luther rc. rc., zuletzt Diejenigen, welche in stiller

innerer Harmonie und im reinen Geistleben ihre weltgeschichtliche Stellung sich erobert haben: Religions-, Künstler-, Wissenschaftshelden. Weiß der Geschichtslehrer, im Wechsel zwischen zusammenhängendem Vortrage und zwischen Examiniren, zur rechten Zeit und am rechten Orte seinen Schülern die Helden und Thaten der Menschheit nahe zu bringen, und weiß er sie zugleich dadurch zur Eigenthätigkeit zu erregen, daß sie auf allen verschiedenen Entwicklungs- und Lehrstufen nach ihren jedesmaligen Geisteskräften das von ihm Vorgetragene und Abgeschilderte in der nächstfolgenden Geschichtsstunde selbstständig wiederholen und in freiem Vortrage darstellen: dann packt er des Zöglings ganzes Wesen, und dann bereichert er nicht bloß dessen Namen-, Zahlen- und Thatsachengedächtniß; er schärft auch nicht dessen Urtheil einzig und allein; er impft ihm zugleich Begeisterung für das Hohe und Edle, Haß aber gegen das Nichtswürdige ein.

Im Anschauungsunterricht des Elementargymnasiums hat der Geschichtsunterricht seine Wurzeln. Prosaische und poetische Erzählungen, die der Lehrer zuerst dem Kinde vorträgt und die das Kind nachher selbst im Lesebuche liest, sind der erste Anfang des Geschichtsunterrichtes, dessen Fortgang sich unmittelbar in der Darstellung der alttestamentlichen Helden und zuhöchst in den allgemeinen Skizzen aus dem Leben von Christus, dem Mittelpunkte der Weltgeschichte, anknüpft.

Das Progymnasium gibt sodann auf seiner untersten Stufe die gesammten großen schöpferischen Weltpersönlichkeiten der Bibel und daran gruppirend die plastischen, individuell ausgeprägten Helden des Alterthums, gleichviel ob dieselben mythisch oder historisch sind, (denn auf dieser Stufe des Zöglings ist für ihn noch Alles subjectiv) um in seinem mittleren Cursus die von der Lebensinnerlichkeit und Lebenstiefe des Christenthums erfüllten Heroen der neueren Zeit und an sie anknüpfend die großen Entdeckungen und Erfindungen folgen zu lassen, die das Christenthum hervorgerufen hat. Natürlich müssen diese Persönlichkeiten eine ganze Zeit und das Wünschen und Wollen eines ganzen Volkes charakterisiren und muß bei Darstellung ihres Bildes den Hintergrund das Leben und Wesen ihrer Zeit bilden, wodurch dann nicht allein das Verständniß der ganzen Zeit und des ganzen Volkes angebahnt wird, sondern auch der biographische Geschichtsunterricht unmittelbar in den ethnographischen überleitet, indem die schöpferischen Persönlichkeiten als Mittelpunkte festgehalten werden, um die sich engere und weitere Kreise von Begebenheiten gruppiren. Hat das Progymnasium — ohne dabei nach vollständigen Tabellen von dürftigen Notizen zu streben, aber doch mit tüchtiger Einübung des Fundamentalen und Elementaren — in Biogra-

phien die hervorragendsten Personen, zuerst der alten, besonders der hebräischen, griechischen und römischen Geschichte, und sodann der mittleren und neueren Zeit, besonders aus der Geschichte der Deutschen, Franzosen und Engländer charakterisirt und diese Charakteristiken von der Zeit, in der sie lebten, umrahmt; so beschließt es mit einer wiederholenden Uebersicht des früher Dargestellten und mit weiterer Ausführung der neueren und neuesten Geschichte seinen Geschichtscursus.

Im Obergymnasium tritt die Geschichte als die Geschichte von Völkern und Zeitaltern auf, womit sich die Geographie der jedesmaligen Völker verbindet. An die Geschichte der Hebräer knüpft sich die der morgenländischen Völker. Hierauf folgt das Griechen- und Römerthum. Nachher die germanischen Völker und das Mittelalter. Endlich die romanischen und germanischen Nationen und die Neuzeit. In einem zweijährigen Cursus hat damit der Zögling eine Totalübersicht der Geschichte erhalten. — In dem hierauf folgenden höchsten Geschichtscursus gehen die beiden Gymnasien auseinander. Das realistische Obergymnasium hat die neuere und neueste Geschichte, vor Allem die Geschichte der Cultur, des Handelsverkehres, der Entdeckungen und Erfindungen mit besonderer Betonung der deutschen Geschichte zu behandeln; und das humanistische neben der Darstellung der neueren Geschichte in einem für sich gesonderten, nebenhergehenden Cursus zuerst die römische und dann die griechische Geschichte in Verbindung mit alter Geographie, Mythologie und Alterthumskunde, sowie mit Anknüpfung an die Quellen zu betrachten, so daß dabei die wichtigsten Stellen und Bücher aus Cäsar, Sallust und Livius, aus Xenophon und Herodot theils von den Schülern sowohl in den Unterrichtsstunden selbst als auch privatim gelesen (in welchem letzteren Falle einzelne Schüler in freien Vorträgen über das Gelesene während der Unterrichtsstunden zu referiren haben), theils vom Lehrer in guten Uebersetzungen der vorzüglichsten und nicht von den Schülern im Urtext gelesenen Stellen in den Vortrag eingewebt werden.

Eine Uebersicht über die allgemeine Geschichte, die zugleich ein Einblick in die Gesetze des Menschheitsgeistes ist, in der die Entwicklung der Menschheit als ein alle Zufälligkeiten von sich ausschließendes organisches Ganze erscheint und die nicht nach ausspeculirten hineingetragenen Principien construirt wird, sondern aus dem thatsächlichen Stoff der Geschichte heraus die weltgeschichtliche Entfaltung der Menschheit nachweist, beschließt den Geschichtscursus des Gymnasiums und ist für den Gymnasiasten zugleich ein Unterrichtscursus in der Politik, indem er im Griechenthum die individuelle Lebendigkeit des Staatslebens, dem der objective Hintergrund fehlt, im römischen Staate die objective Gestaltung und

Entwicklung mit Vernichtung der Individualität, bei den Romanen die Centralisation und bei den Germanen die Individualisirung des Staatsorganismus findet, — des Staates, der nur dann wahrhaft organisch sich entwickelt, wann er ein Abbild der Natur, ein Abbild des Menschenorganismus ist, der eben so wenig als das einzelne Individuum nach einem abstracten Ideale vorwärts geht, dem sich aber das Individuum zu unterwerfen hat, weil ihm in den Staatsgesetzen seine eigenen Wesensgesetze entgegentreten.

Dieses Ziel wird der Geschichtsunterricht erreichen, wenn im Progymnasium wie im eigentlichen Gymnasium wöchentlich 2 Stunden auf ihn verwandt werden, wenn daneben in einer wöchentlichen Stunde 2 Jahre hindurch die römische und in den weiteren 2 Jahren die griechische Geschichte aus den griechischen und römischen Autoren geschöpft, und wenn endlich ein Theil der englischen und französischen Unterrichtsstunden der Lectüre der englischen und französischen Geschichte überwiesen wird. Das Ziel aber ist dann erreicht, wann der Schüler die wichtigsten Geschichtsepochen (— Griechenland zur Zeit der Perserkriege 2c. 2c. —) geistig zu reproduciren weiß. Nicht der Schüler weiß das Meiste in der Geschichte, der die meisten Namen und Jahreszahlen im Gedächtniß hat, sondern der, welcher die Höhepunkte der Geschichte frei mündlich darzustellen vermag.

B. Der Sprachlehrer und die Methode und Unterrichtsform in den Sprachen.

65.

Der Lehrer und die Methode und Unterrichtsform in der Muttersprache.

(Vergl. §. 20 u. 44.)

Der Lehrer der Muttersprache hat die Mission, den Zögling in seines eigenen Volkes eigenstes und geheimstes, tiefstes und höchstes Wesen und Leben einzuführen und dadurch dessen patriotisches Bewußtsein zu wecken und zu kräftigen. Denn wenn auch, wie die Religion nicht allein in den Religionsstunden, so die patriotische Gesinnung nicht allein durch vaterländische Sprache, Geschichte und Literatur erregt wird und erregt werden kann, sondern aller Unterricht zur Erweckung derselben, als eines Hauptfactoren im Gymnasialunterricht, darauf hintendiren und

die darauf bezüglichen Momente in jedem Lehrobject hervorgehoben werden sollen; so wird es doch wesentlich und zunächst die Aufgabe des Lehrers in der Muttersprache sein, Liebe zu seinem Vaterlande zu wecken. Das aber kann er nur, wenn er selbst in Vaterlandsliebe glüht: die Vaterlandsliebe gedeiht nur in ihrer Atmosphäre. Wer nicht selbst voll von Tiefe und Innerlichkeit im Gefühl, voll von Wahrheitsliebe, von Treue und Ehre, von Humanität und Religiösität ist: wie soll der diese deutschesten aller Tugenden im Deutschen zu entwickeln vermögen? Der Lehrer des Deutschen muß vom deutschen Geiste belebt sein, — er muß ein Deutscher sein, dem Deutschland über Alles geht, der in der deutschen Sprache und deutschen Literatur wirklich und in Wahrheit die höchsten geistigen Güter mit erblickt, welche die Menschheit besitzt, und der diese Güter, in denen des Deutschen Nationalgefühl und Vaterlandsliebe wurzeln, seinem Zöglinge lebendig mittheilen kann und will. Es muß deshalb der Lehrer der Muttersprache ein ausgebildetes ästhetisches Gefühl besitzen, damit er die Schönheiten der Muttersprache und ihrer literarischen Kunstwerke schmeckt und kennt und seinem Zöglinge zum Bewußtsein zu bringen versteht. Nur wer die Offenbarungen aller Seiten vom innersten Seelenleben, wie es in den klassischen Meisterwerken der deutschen Nation Gestalt gewonnen hat, zu deuten und auseinanderzulegen weiß: der ist der Lehrer des Deutschen. Der Lehrer des deutschen Unterrichts ist aber auch nur der, welcher einen wissenschaftlichen Einblick in die Sprachen der Völkerrepräsentanten der Menschheit erlangt hat und darum vom deutschen Sprachorganismus aus einen Einblick in die fremden Sprachen thun und geben und dadurch zuhöchst in der vergleichenden Grammatik die einzig wahre wissenschaftliche Grammatik, in der Vergleichung der klassischen deutschen Werke aber mit fremden Klassikern die Eigenthümlichkeiten derselben hervorheben und beleuchten kann. Endlich noch muß der Lehrer der Muttersprache ein pädagogisches Bewußtsein besitzen und mit diesem seinen pädagogischen Wissen stufenweise und der geistigen Entwicklung des Zöglings gemäß in das Verständniß der Sprache und ihrer Literatur einführen.

Das Kind lernt die Muttersprache durch Nachahmung: der Unterricht derselben ist deshalb zuerst die Umgebung des Kindes. Erst wenn es sich durch richtiges Sprechen seiner Umgebung, durch selbstständiges Erzählen von ihm vorerzählten Geschichten ꝛc. die Muttersprache lebendig angeeignet hat, kommt es darauf an, die Sprache mit vollem Bewußtsein sicher zu gebrauchen. Da beginnt der eigentliche Sprachunterricht. Dieser Sprachunterricht lehnt sich jedoch überall an die lebendige Sprache, und das Lesebuch ist deshalb der Mittelpunkt desselben. Der Zögling

muß das Stück des Lesebuches zuerst angemessen vorlesen und sodann mündlich und schriftlich den Inhalt darstellen lernen, und er lernt es, wenn der demselben zu Grunde liegende Hauptgedanke mit ihm aufgesucht, dieser Gedanke sodann erläutert und dabei gezeigt wird, wie derselbe in den einzelnen Theilen zergliedert ist, oder wenn — abwechselnd mit dem angegebenen Wege — das Einzelne des Lesestückes zuerst betrachtet und von dem Einzelnen zum Allgemeinen aufgestiegen wird. Zugleich werden die einzelnen grammatischen Regeln und Gesetze hier angeknüpft. Es werden Wörter aufgesucht und aufgeschrieben, die bestimmte Orthographie haben, sodann solche, die bestimmten Wörterklassen angehören: zuerst das Hauptwort mit dem Artikel, woran nachher Beiwörter, später Zeitwörter und Personenwörter gefügt werden. Hat der Schüler dadurch historische Kenntniß der flexibelen Redetheile erlangt, dann geht's zu der Biegung derselben, des Hauptwortes, Beiwortes und Artikels, des Verbums und Pronomens — in selbstständig gebildeten kleinen Sätzen und am Lesebuch. Es folgt hierauf die Kenntniß der Partikeln, die Rection der Verhältniß- und der Zeitwörter, die Lehre von der Interpunction, und der einfache Satz mit seiner Construction. Damit ist der eigentliche grammatische Unterricht im Progymnasium abgeschlossen. Wie er aber selbst nicht im Vortrage einer abstracten Grammatik bestand, sondern nur ein nach bestimmten Zwischenräumen eintretendes und sich wiederholendes Zusammenfassen des an den Lesestücken Erläuterten und Erkannten war; so ist auch die feste Begründung der in ihm und durch ihn erfaßten Sprachgesetze nicht in der grammatischen Lehrstunde allein zu erzielen. Die grammatische Richtigkeit, sowie die euphonische Reinheit des Ausdrucks und der Aussprache müssen in allen anderen Unterrichtsstunden dadurch gefördert werden, daß der Schüler angehalten wird, seine Antworten sowie die Wiederholungen des in der Lehrstunde Durchgearbeiteten in bestimmter, geordneter und klarer Rede zu geben, — daß bei den Uebersetzungen aus fremden Sprachen die Ausbildung der Muttersprache stets und unverbrüchlich im Auge behalten wird, — daß in den schriftlichen Ausarbeitungen auf Bestimmtheit und Klarheit der Rede gedrungen wird.

Die schriftlichen Arbeiten bestehen auf der niedersten Stufe in Erfindungen von Sätzen zu gegebenen und eingeübten Regeln der Wortverbindung, gehen zu kleinen Nacherzählungen mit einfacher Satzbildung fort, werden zu Darstellungen von bekanntem Inhalte und kleinem Umfange, zu Nachahmungen von den Stücken des Lesebuches, zur Verkürzung, Umkehrung, Erweiterung des gegebenen Stoffes, zur freien Reproduction der nur einmal vorgelesenen Muster, zu Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Briefen.

Parallel mit den Arbeiten geht die Interpretation und Analyse prosaischer und poetischer Musterstücke, die zugleich zu den ersten Uebungen im mündlichen freien Vortrage dienen, der weiter noch durch mündliche und zusammenhängende Wiederholung des geschichtlichen, naturgeschichtlichen und religiösen Unterrichts gefördert wird. Und dieses Ziel erreicht das Progymnasium, wenn sein deutscher Unterricht vom 7.—9. Jahre ungefähr 8, vom 9.—11. ungefähr 4 und vom 11. Jahre ab, weil derselbe alsdann bei Erlernung der fremden Sprachen Nahrung findet, 2 bis 3 wöchentliche Lehrstunden einnimmt.

Im Obergymnasium, das dem deutschen Unterricht 2—3 wöchentliche Lehrstunden widmet, schließt sich auf der untersten Stufe der grammatische Unterricht über Casusverhältnisse, über Tempora und Modi, über Satz- und Periodenbau 2c. an die Lectüre der prosaischen und poetischen Musterstücke, sowie an die Correctur der schriftlichen Arbeiten, um auf der höchsten in vergleichende Grammatik mit der englischen, französischen und lateinischen, im humanistischen daneben mit der griechischen Sprache überzugehen.

Zu den schriftlichen Arbeiten, die ihren Stoff stets aus dem Sehkreise des Zöglings nehmen müssen und an denen er nicht bloß reproduciren, sondern auch produciren lernen soll, wird zuerst vom Lehrer Stoff und Form, dann Stoff ohne Form, endlich weder Stoff noch Form gegeben. Sie schließen sich auf jeder Stufe an die durch den Unterricht gewonnenen Kenntnisse und Ideen an und nehmen ihren Inhalt deshalb wesentlich aus der deutschen Literatur und dem deutschen Leben, daneben aber im humanistischen Gymnasium vorzüglich aus der antiken, im realistischen aus der modernen Welt, bestehen auch im humanistischen aus guten deutschen Uebersetzungen von griechischen oder lateinischen, im realistischen von englischen und französischen Schriftstücken. Poetische Aufgaben werden nur zur Einübung der metrischen Technik gegeben; was darüber hinausliegt, ist die freie Arbeit des Seligen, welchem Apollo schon bei der Geburt die Lippen geküßt. Correctheit und Selbstständigkeit, Angemessenheit des Ausdrucks und Richtigkeit der Gedanken, auf der höchsten Gymnasialstufe noch Ebenmaß und Abrundung der Sätze und Perioden, Ordnung und Zusammenhang in Durchführung des Ganzen, logische Strenge in Disposition und Beweisführung: das sind die nothwendigen und darum unerläßlichen Erfordernisse der deutschen Arbeiten des Gymnasialzöglings. Und diesen Forderungen wird der mit genügenden Anlagen und tüchtigem Fleiße versehene Zögling genügen können, wenn das Verfertigen der Aufsätze zumeist, wie Deinhardt bemerkt, auf

dem Gymnasium eine künstlerische Thätigkeit, noch keine philosophische ist und sein soll.

Die Redeübungen gehen mit den schriftlichen Arbeiten gleichen Schritt. Bedingungen zu freien Vorträgen sind, daß der Vortragende Herr seines Stoffes und seiner Gefühle ist, daß er also weder durch äußere, noch durch innere Bewegungen außer Fassung kommt. Darum muß aber auch der Stoff stets aus der Sphäre des Wissens und Interesses des Vortragenden sein. Und auch unter diesen Bedingungen noch will freies Vortragen gelernt und methodisch geübt sein, weil zu ihm eine formelle Fertigkeit, das Zusammenthätigsein von Worttalent und Sachvorstellungen, erforderlich ist. Die erste Vorbedingung des Gelingens hierbei ist, daß der Schüler in keinen Unterrichtsstunden auf an ihn gestellte Fragen mit abgebrochenen Worten antworten darf: in ganzen Sätzen muß er immer und überall frei aus sich heraussprechen, was er weiß. Sodann muß er gelesene Stücke mündlich wiedergeben. Hiernach selbstständig Bearbeitetes vortragen. Endlich sich frei aussprechen über Das was er erlebte und — nach kurzer Meditation — über ein aus seiner Geistessphäre ihm gestelltes Thema. So werden denn die freien Vorträge ein Maßstab für die productive Geisteskraft des Zöglings und ein Probierstein, wie weit er die Sache, über die er sprechen soll, begriffen hat. Doch kein absoluter! Da zum freien Vortrage wesentlich großes Sprachtalent und daneben schnelles Ineinandergreifen desselben und des Thatsachensinnes erfordert wird: so können oft die tiefdenkendsten Schüler, sowie die, welche durch Beobachtung in das Wesen der Dinge eingedrungen sind, im freien Vortrage wenig leisten, weil ihnen großes Worttalent und großer Thatsachensinn fehlen. Die Wirklichkeit gibt die Beweise hierzu: große und kenntnißreiche Männer sind oft schlechte Redner.

Die Geschichte der deutschen Literatur wird nur im höchsten Gymnasialcursus besonderer Unterrichtsvorwurf. Es treten hierbei wesentlich die Entwicklungsgeschichten der größten Heroen — eines Klopstock, Lessing, Herder, J. Paul, Schiller und Göthe — und die Auseinanderlegungen der größten künstlerischen Schöpfungen aus der episch-lyrischen Epoche der Minnesänger, wie aus der lyrisch-dramatischen der Neuzeit vor, so jedoch, daß die wichtigsten und größten Kunstwerke (— die schönsten lyrischen Gedichte von Uhland, Rückert, Schiller und Göthe kennt der Schüler bereits aus dem Lesebuche und er ist nun vorzüglich in das Epos, in die Ode und in das Drama einzuweihen —) wirklich vom Zöglinge selbst unter Anleitung des Lehrers gelesen werden und von dieser Lectüre aus Zusammenhang und Ueberblick über die ganze Ent-

wicklung der Culturgeschichte gegeben wird. Wo die Literaturgeschichte in bloßer Kenntniß von Dichternamen und Dichterwerken sowie in Inhaltsangaben von dichterischen Producten besteht: da ist bloße Receptivität, keine eigene Thätigkeit des Zöglings; da ist die Literaturgeschichte unnütz, denn ob der Schüler, wenn er das Gymnasium verläßt, einige Namen und Zahlen mehr oder weniger weiß, darauf kommt's nicht an und kommt nichts an. Wohl aber muß das Gymnasium — mit vorangehender Erklärung des Formalen und Angabe des Inhaltes, um die Wirkung des Kunstwerkes durch Unterbrechung der Lectüre oder Miß- und Nichtverständniß einzelner Theile nicht zu unterbrechen — in die Lectüre der größten klassischen Werke unserer literarischen Heroen einführen und dadurch den Sinn für Kunst wecken und den Geschmack am Schönen läutern. Mit der Literaturgeschichte wird zugleich die Theorie der Prosa und Beredtsamkeit und ihr Unterschied von der Poesie mit Nachahmungen der verschiedenen Stilarten, sowie die Darstellung der verschiedenen Dichtungsarten mit dazu gegebenen Beispielen verbunden und damit der Abschluß des Gymnasialunterrichts im Deutschen gemacht.

66.

Der Lehrer und die Methode und Unterrichtsform in den fremden Sprachen.

(Vergl. §. 43.)

Der Zweck des Erlernens von fremden Sprachen ist für das Gymnasium: die Entwicklung der Geisteskräfte des Zöglings und das Verständniß der in der fremden Sprache verfaßten Schriften und damit des geistigen Völkerlebens.

Diesem Zwecke muß die Methode angemessen sein. Denn die Methode ist nichts anderes, als das Mittel zum Zweck, der rechte, gerade Weg, der gegangen werden muß, um zum Ziele zu gelangen.

Die rechte Methode kann auch hier allein aus der rechten Kenntniß des Subjects und des Objects, welche beide durch sie vermittelt werden sollen, erkannt werden. Die banausische Praxis, die sogenannte pädagogische Erfahrung, die weiter nichts bedeutet, als daß dieser bestimmte Lehrer mit diesen bestimmten Schülern unter diesen bestimmten Umständen diesen bestimmten Erfolg hervorgebracht hat, reicht nicht aus. Das aus der Menschennatur und aus der Natur des Lehrobjectes herausgezogene Gesetz muß auch hier der Hauptführer sein.

Der Lehrer in den fremden Sprachen muß (— das ist hier, wie bei jedem Unterricht, die unerläßlichste Vorbedingung —) das Object, das er lehren will, total beherrschen, damit ihm der jedesmal von der Pädagogik geforderte Stoff ungesäumt zu Gebote steht. Die Pädagogik aber fordert von ihm, daß er ihre allgemeinen Gesetze auch beim Unterricht in den fremden Sprachen anwende: von der Anschauung zur Vorstellung, von der Vorstellung zum Begriff; — von dem bereits Angeeigneten zu Neuem, aber nicht früher zu Neuem, als bis das Alte ganz verarbeitet ist, und vom Neuen wieder zum Alten zurück, um es von Neuem und neu zu beleuchten; — nie so schwere Aufgaben, daß sie nicht fehlerlos geliefert werden könnten, damit der Muth nicht verloren geht; — immer und überall mit Anknüpfung an das Vorhandene, also mit Anlehnung an die Muttersprache. Diesen Gesetzen entsprechend beginnt der Unterricht mit Wörterlernen. Das Worttalent ist am frühesten im Kindesgeiste lebendig. Die Grammatik hingegen fordert die Thätigkeit der höheren Denkvermögen, und darum haben die grammatischen Beziehungen für das Kind anfangs noch wenig oder kein Interesse. Ist's nicht naturgemäß, — sagt Döderlein — daß der Knabe in jedem Wort, das er kennen lernt, einen neuen Besitz zu sehen glaubt, den er gebrauchen kann, dagegen in jeder Regel, die er anwenden lernt, nur ein neues Gesetz, ein Gebot und Verbot, dem er gehorchen soll? „Wenn Wörterkenntniß und Regelkenntniß zwei gleichberechtigte Vorbedingungen der Sprachkenntniß sind, so scheint es natürlich, daß im ersten Elementarunterricht die erstere ein bedeutendes Uebergewicht über die letztere behaupte.“ Die Wörter (—zuerst solche, welche mit denen der Muttersprache in Lautverwandtschaft stehen; dann die von der Muttersprache abweichenden —) werden zuerst vorgelesen, und der Schüler liest sie laut nach, damit nicht bloß das Auge, sondern auch das Ohr Nahrung erhält und zur Aufnahme erregt wird. Die Wörter werden sodann in ihrer Aussprache und in ihrer Bedeutung mit der Muttersprache verglichen. So hiernach Wort für Wort der einfachen Sätze, um endlich die in den Sätzen niedergelegten Begriffe nach ihrer Aehnlichkeit und Verschiedenheit in fremder und Mutter-Sprache zu vergleichen. Ist auf solche Weise ein Wortvorrath vom Geiste des Zöglings erobert, dann geht's zur Flexion und Construction, zur Grammatik und zur Einübung derselben, die sich aber während der ganzen Sprachunterrichtszeit nie in grammatische Subtilitäten verlieren darf, sondern in einem festen Aufnehmen der Elementargrammatik bestehen muß und die mit ihren Gesetzen nur den Gebrauch der Sprache unterstützen und feststellen und damit an die Muttersprache sich anlehnen soll, da die Norm der zu gebenden Re-

geln einer neuen Sprache — wie Komnenius sagt — die früher gekannte Sprache ist. Jede grammatische Regel wird aus Beispielen gewonnen. Und wiederum aus der Regel Beispiele. Zuerst Beispiele, um eine einzelne bestimmte Regel, nachher Beispiele, um einen Kreis von Regeln zugleich, zuletzt Beispiele, um an ihnen alle wichtigen Regeln anzuwenden. — Von nun ab wird in den Organismus der Sprache eingeführt, in den Zusammenhang der Sprachlehre, in die Satzlehre, Casus- und Präpositionslehre, Tempus-, Modus- und Conjunctionslehre, um hierauf den Satz zu zerlegen, nachher Perioden aufzubauen und endlich Sätze und Satzgruppen in zusammenhängender Rede zu verbinden. Hierneben wird in die Etymologie und Naturgeschichte der Wörter eingegangen und damit das einzelne Wort sowohl als ein lebendig sich entwickelndes als auch als Glied eines Systemes im Sprachorganismus aufgefaßt, wodurch das Wörterlernen nicht ein todter Mechanismus bleibt, der bloß das Sprachgedächtniß in Anspruch nimmt, sondern lebendig organisch das Denken des Schülers herausfordert. „Um den Knaben beim Lernen der Wörter geistig anzuregen, ist nicht zu übersehen, daß die fremden Wörter, die der Knabe lernt, nicht bloß als ein Aggregat von fremden Lauten in seinem Geiste sich lagern, sondern seinen Gesichtskreis zugleich erweitern. Soll die Uebung den Schüler zugleich in Selbstthätigkeit versetzen, so bedarf es einer Zusammenordnung mehrerer Wörter zu einem Ganzen — in etymologischer Ordnung.“ Döderlein. — Parallel mit diesem grammatischen und lexicalischen Unterricht, ja auf's innigste mit ihm verbunden, Eins mit ihm ist die Lectüre. Ihre ersten Uebungen drehen sich um einen schon bekannten Stoff, damit der Zögling allein auf die Worte und deren Verbindung zu achten hat. Durch eine Interlinear-Uebersetzung wird der Zögling mit den vorkommenden Ausdrücken bekannt. Später übersetzt er ohne solche Uebersetzung, wobei ihm zuerst noch die Vocabeln zu dem betreffenden Stück gegeben sind, indeß er sich nachher im Lexicon Rath erholen muß. Die schwierigeren Constructionen zerlegt der Lehrer im Anfange vor dem Präpariren; nach und nach wird jedoch die Unterstützung von Seiten des Lehrers immer geringer, bis der Schüler endlich ohne Nachhülfe durch eigenes Präpariren in den Sinn und Geist der Klassiker eindringt. Die Lectüre jedes neuen Schriftstellers ist anfangs statarisch, später cursorisch. — Das Sprechen der fremden Sprache — entsprechend der Schwierigkeit der zu erlernenden Sprache und der geistigen Entwicklung des Zöglings — geht mit all' diesen Uebungen als Probe, wie weit er das Vorgetragene und Gelernte wirklich geistig verarbeitet hat, Hand in Hand: erst Modificationen der übersetzten Sätze; dann freie Reproduction

des übersetzten und erläuterten Stückes; endlich freie Sprechübungen, die sich an die Lectüre anknüpfen. Das Memoriren längerer zusammenhängender Stücke aus der fremden Sprache geht auf den verschiedenen Lebens- und Lehrstufen neben dem Studium der Grammatik und der Schriftsteller her: es ist nicht nur eine wesentliche Unterstützung beim Sprechenlernen und Hülfe zu demselben, sondern führt auch am leichtesten und sichersten in den Genius der Sprache ein.

67.

Der Lehrer und die Methode und Unterrichtsform in den neuklassischen Sprachen.

Um in den Geist der französischen und englischen Sprache einzudringen, bedarf es weder eines maître de langue noch eines language-master, die im faden Wortgeplärre das Wesen und die Frucht ihres Unterrichts suchen und finden. Die französische und englische Sprache sollen nicht gelehrt und nicht gelernt werden, um an Theetischen über Nichtssagendes nichtssagendes Geschwätz zu machen: sie sollen gelehrt und gelernt werden, um den Genius des englischen und französischen Volkes und um die von diesem Genius erzeugten klassischen Werke kennen zu lernen. Darum müssen sich auch hier, wie in jedem Sprachunterricht, lexicalisches und grammatisches Element, Lectüre und Schreib- nebst Sprechübungen auf's Innigste durchdringen. Mit der Aneignung eines Wortschatzes beginnt der Unterricht, und zwar mit Aneignung zuerst derjenigen Wörter, die einen der Muttersprache ähnlichen Laut haben, dann derjenigen, welche im Zeichen differiren, und endlich derjenigen, welche im Laut und im Zeichen vom Deutschen verschieden sind. Hierbei braucht zuerst weniger auf die Verbindung der Wörter selbst gesehen zu werden, denn im Kinde vom 9. bis zum 11. Lebensjahre (und in diese Zeit setzen wir den Anfang mit Erlernen der neueren Sprachen) ist das Sprachvermögen an und für sich so lebendig, daß es aus innerer Lust Wörter spricht und Wörter lernt und daß der Geist mit der Vergleichung der neuen Wörter aus der fremden Sprache mit den entsprechenden aus der Muttersprache genugsam beschäftigt wird. — Der wesentliche Accent ist neben dem sicheren Erlernen der Wörter selbst auf die leichte und sichere Aussprache derselben zu legen. Denn die Aussprache der englischen und französischen Sprache und die vom Deutschen so sehr abweichende Orthographie sind die ersten großen Schwierigkeiten,

mit denen der Schüler zu kämpfen hat, Schwierigkeiten, die jedoch, weil sie nur äußerlich sind — denn selbst die englische Aussprache hat wohl andere Laute, aber denselben Tonfall als die deutsche — in keinen Vergleich mit denen der lateinischen Sprache kommen, in der, wie Curtmann richtig bemerkt, durch das Fehlen des Artikels, durch den monatelangen Weg, ehe es zum freien Gebrauch des Verbums kommt 2c., jeder Schritt eine Selbstentäußerung für ein deutsches Kind des neunzehnten Jahrhunderts ist. Und weil die Schwierigkeiten, die der Zögling bei Aneignung der englischen und französischen Sprache zu überwinden hat, mehr äußerliche sind, können sie in späteren Jahren, wo das Sinnen und Treiben des Geistes mehr auf das Innerliche gerichtet ist, viel schwerer besiegt werden, als in den Jahren, wo alles Aeußerliche zugleich als ein Innerliches erfaßt und aufgefaßt wird, — können sie allein nur in den früheren Jahren gänzlich besiegt werden, da nur in dieser Zeit die Sprachorgane noch so biegsam sind, daß sie sich die ihnen fremde Aussprache anzueignen vermögen. — Um das Lernen von Wörtern zu beleben, werden sie unter einander zu Sätzen vereinigt, die aus dem Gedächtnisse zum Theil mit einzelnen Veränderungen wiederholt und an welche die Regeln der Aussprache und im allmählichen Fortgange die Regeln der Flexion geknüpft werden. Dadurch wird der Schüler unvermerkt in die Grammatik eingeführt, und sind zugleich die ersten Sprechübungen mit ihm vorgenommen, die dann weiter so fortgesetzt werden, daß er die in fremder Sprache an ihn gerichteten, auf den Inhalt des eben Gelesenen und Uebersetzten sich beziehenden Fragen schnell und präcis in eben der fremden Sprache beantwortet, und bloß vorgelesene und gehörte kürzere Perioden und Erzählungen theils unmittelbar in die Muttersprache überträgt, theils in der fremden Sprache wiedererzählt. — Daneben werden die an solche Uebungen angeknüpften Sprachregeln und Sprachgesetze an vielen und leichtbehaltbaren Beispielen und Sätzen schriftlich und mündlich sicher begründet und unverlierbar eingeübt. Das Gesprochene wird geschrieben und das Geschriebene gesprochen, damit aber Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben und Gründlichkeit in der Grammatik erworben. — Hierauf endlich wird auf die Eigenthümlichkeiten der fremden Sprachen in der Conjugation, in der Wort- und Satzverbindung und im Gebrauch der Zeitwörter ausführlicher mit nochmaliger Wiederholung der bishin erworbenen grammatischen Kenntnisse eingegangen, werden Schriftsteller biographischen und historischen Inhaltes gelesen, und werden an den grammatischen Unterricht sowie an die Lectüre die entsprechenden Schreib- und Sprechübungen geknüpft, so daß der Schüler nach Vollendung des Progymnasialcursus (— in dem die wö-

chentliche Stundenzahl für das Erlernen einer fremden Sprache, damit der Geist des Schülers nicht vom Object abgelenkt wird, sondern in kürzester Zeit eine lebendige Anschauung desselben erlangt, wenigstens in dem ersten, wo möglich in den ersten zwei Jahren, wo die neue Sprache begonnen ist, 6—8 Stunden betragen muß —) in der englischen wie in der französischen Sprache die wichtigsten grammatischen Gesetze kennt und im Schreiben — Briefschreiben — wie im Sprechen mit Geläufigkeit anwendet.

Im humanistischen Obergymnasium werden hiernach in einer wöchentlichen Stunde die grammatischen Einzelheiten und Feinheiten an der Lectüre eines Klassikers in der fremden Sprache berücksichtigt, in einer zweiten wöchentlichen Stunde aber für die französische und in eben solcher für die englische Sprache die französische und englische Geschichte und Literaturgeschichte (wenigstens im höchsten Cursus) in der entsprechenden fremden Sprache (— K. Albrecht, englische Literaturgeschichte in Musterstücken und Herrig et Burguy, la France Littéraire geben die Anleitung hierzu —) vorgetragen, wobei der Schüler in der jedesmal kommenden Stunde das in der früheren Stunde Vorgetragene in englischer resp. französischer Sprache dem Inhalte nach frei reproduciren resp. mit dem Lehrer durchsprechen, allvierteljährlich aber eine schriftliche Arbeit, die das innerhalb dieser Zeit Vorgetragene zusammenfaßt, einliefern muß.

Im realistischen Obergymnasium wird auf demselben Wege dem Ziele zugeschritten; nur ist in ihm in jeder der beiden Sprachen wenigstens noch eine wöchentliche Unterrichtsstunde mehr zur Lectüre und zwar in dem unteren Cursus der Prosaiker, im höheren der Dichter angesetzt, aus denen zugleich wichtige und großartige sprachliche oder ästhetische Stellen memorirt werden, woneben fortlaufende schriftliche Arbeiten — Briefe, Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Nachahmungen klassischer Stellen — gehen. Auf diesem Wege (— vorzüglich wenn der Lehrer weiß und nicht vergißt, daß es auch hier nicht auf multa, sondern auf multum ankommt und daß, wie Pfarrius sagt, zwei, drei gute Schriftsteller, die der Schüler durch einen dauernden, innigen Umgang lieb gewonnen, bildender für ihn sind, als hundert, mit denen er bloß auf dem Visitenfuße steht —) werden die Gymnasialschüler vor der Aneignung der bloßen Conversationsphrasen bewahrt; vielmehr an einem würdigen in dem Kreise ihres geistigen Lebens liegenden Stoffe beim Sprechen und Schreiben geübt, mittelst der Lectüre aber in das geistige Leben des Volkes, welches der Repräsentant des romanischen Volksstammes ist, sowie in das Sinnen, Thun und Treiben desjenigen eingeführt, das die Welt beherrscht und dem in und mit seinen Colonien und dem dorthin getragenen Leben die Zukunft gehört.

68.

Der Lehrer und die Methode und Unterrichtsform in den altklassischen Sprachen.

Die altklassischen Sprachen, in denen der Unterricht, der Psychologie gemäß, erst begonnen wird, wenn der Schüler bereits die Muttersprache und wenigstens eine fremde neuere Sprache bewußt erfaßt hat, haben ihren Schwerpunkt im humanistischen Gymnasium und nehmen in ihm die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtsstunden ein, indeß im Progymnasium 6—8 Stunden und im realistischen Gymnasium 3—4 Stunden wöchentlich auf Erlernung der lateinischen Sprache verwendet wurden, die griechische Sprache aber erst im humanistischen Gymnasium mit wöchentlich ungefähr 6—8 Stunden ihren Anfang nimmt.

1. Wenn der Schüler die lateinische Sprache beginnt, sind bereits die Fundamentalkenntnisse des Geisteslebens in ihm gelegt und ist die Entwicklung seines Geistes schon soweit vorgeschritten, daß er von allem Aeußerlichen absehen und seinen Verstand an die Gedankenreihen, an die Schönheit und an das Wort einer längst vergangenen Zeit und Weltanschauung fesseln kann. Sein Anschauungsvermögen ist geübt; seine Aufmerksamkeit gestärkt. Sein Sprachvermögen ist nicht nur gewöhnt, die Vorstellungen durch Worte fest zu halten und auszusprechen, sondern auch so entwickelt, daß es mit Leichtigkeit neue Elemente in sich aufnimmt. Auch kennt er bereit vermittelst der Muttersprache und der neueren Sprachen die allgemeinen Regeln der Grammatik. Seine höheren Denkvermögen endlich beginnen jetzt rege zu werden und verarbeiten hinfort mit innerer Lust die ihnen in den alten Sprachen dargebotene Nahrung. Somit geht's nicht nur leichter, sondern auch schneller in dieselben hinein, wenn man sich auf dem Wege nicht durch Zersplitterungen, durch grammatische und antiquarische Kleinigkeiten, durch historischen Notizenkram 2c. verirrt.

Mit Vokabelnlernen beginnt auch der Unterricht im Lateinischen, so jedoch, daß dabei zugleich lateinische Sätze gebildet und gelesen werden, um Lectüre und Vokabelnlernen harmonisch in einander greifen zu lassen und das Ohr an die lateinische Rede und an die lateinischen Wendungen zu gewöhnen. Die ersten Sätze, in denen nur lateinische Namen, aber dieselben Begriffe wie im Deutschen vorkommen, sind mit Interlinear-Uebersetzung versehen. Hierbei werden sehr bald die allgemeinsten grammatischen Gesetze, Singular und Plural, Geschlecht, Casus 2c. er-

kannt und nachgebildet, sowie stete Vergleichungen mit der Muttersprache angestellt. Die allgemeinen grammatischen Regeln werden tüchtig praktisch eingelernt: die meisten derselben werden vom Schüler selbst den zu lesenden Sätzen abstrahirt, wie in den Naturwissenschaften aus den einzelnen Beobachtungen das Gesetz abgeleitet wird. Hierauf werden sie an vielfachen und immer wieder modificirten Beispielen lebendig eingeübt, so daß sie, aus Leben geworden, wiederum Leben bekommen und nicht todte Abstractionen bleiben. Somit findet der Schüler das Allgemeine im Einzelnen — beim Uebersetzen aus der lateinischen Sprache in die Muttersprache, — und das Einzelne im Allgemeinen — beim Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde; seine Denkkraft wird geübt und seinem Gedächtniß wird die Elementargrammatik (— die regelmäßigen Declinationen und Conjugationen, die wichtigsten Geschlechtsregeln und unregelmäßigen Verben, die Comparation und die wichtigsten syntactischen Gesetze —) sowie ein Schatz der wichtigsten Vokabeln unverlierbar angeeignet: die nothwendigsten Bedingungen zu allem weiteren Fortschritt, zur Lust und Freude vor Allem beim Lesen der Klassiker. Hierauf werden bei nochmaliger Repetition der Grammatik die vorher weggelassenen Ausnahmen und Einzelheiten in der Formenlehre mitgenommen und in der Syntax das vom Deutschen Abweichende mit den Ausnahmen, wobei die Dicta probantia memorirt werden, in mündlichen und schriftlichen Uebungen dem Geiste einverleibt. Die Lehre von der Wortbildung wird erläutert, die Wurzelwörter werden in ihrer Grundbedeutung und einzelne Stücke aus dem Lesebuche (das vom Anfange an nicht todte, abstracte Sätze, sondern in seinen Sätzen Zusammenhang, Erzählungen und Geschichten enthält) so memorirt, daß sie nicht nur frei vorgetragen werden können, sondern daß auch, wenn von einem Schüler das gelernte Stück oder einzelne Sätze desselben aus dem Kopfe hergesagt werden, ein anderer Schüler dasselbe Stück und denselben Satz unmittelbar in deutscher Sprache zu reproduciren vermag. Cornelius Nepos endlich mit seinen einfachen und kurzen Lebensbildern berühmter Männer, und Phädrus mit seinen der Anschauungswelt entnommenen Fabeln machen den Abschluß der Lectüre im Progymnasium.

Auf diese im Progymnasium erlangte Kenntniß baut das realistische Obergymnasium also weiter fort, daß es in seiner unteren Stufe Cäsar und Ovid, auf der oberen aber Sallust und Livius, Ciceronianische Reden und Virgil interpretirt, in beiden Stufen einen zusammenhängenden Cursus der lateinischen Grammatik in Vergleichung mit den neueren Sprachen gibt, in einer besonderen Stunde aber in guten Uebersetzungen die größten lateinischen und griechischen klassischen Werke — wie sie

die „Klassische Vorschule von Löwenthal" zusammenstellt — liest und dadurch in den Geist des klassischen Alterthums einführt.

Das humanistische Obergymnasium will den Geist des Römerthums und der römischen Sprache ein- und aufnehmen. In der Grammatik zeigt es Grund und Zusammenhang der Sprachgesetze: es wird die Grammatik nach nochmaliger Wiederholung der Formenlehre und Syntax wissenschaftlich, um wissenschaftlichen Sinn zu erwecken, und vergleichend, um in der Vergleichung und durch sie die in den Sprachen dargelegten Denkgesetze zu erkennen. Die schriftlichen Uebungen knüpfen sich nicht mehr an einzelne Sprachregeln an, sondern bestehen in Uebersetzung zusammenhängender Stücke aus dem Deutschen in's Lateinische, die zuerst noch im Deutschen einen lateinischen Anstrich haben, wo dann bei der Uebersetzung vorzüglich auf grammatische Richtigkeit gesehen wird, bis im höchsten Gymnasialcursus Stücke aus deutschen Classikern zum Uebersetzen in's Lateinische, abwechselnd mit Uebersetzungen aus der griechischen in die lateinische Sprache, abwechselnd auch mit Variationen, Amplificationen, Imitationen und Compositionen der gelesenen Stoffe aus lateinischen Classikern, sowie mit freien lateinischen Arbeiten — gegeben werden, wobei neben der grammatischen Richtigkeit auf den eigenthümlichen Sprachgenius des Römerthums zu sehen ist und darum, zur Erläuterung desselben, die Analyse einer Ciceronianischen Schrift stets neben jenen Uebersetzungsübungen 2c. hergeht. Die Sprechübungen haben unmittelbar an den Inhalt der gelesenen Classiker anzuknüpfen. Von den Classikern werden in den historischen Stunden die wichtigsten Stellen aus den leichteren Historikern, aus Cäsar, Livius und Sallust, in den eigentlichen lateinischen Lehrstunden Cicero, Ovid und Virgil, zuhöchst aber der sittlichernste, philosophisch geschichtliche Tacitus und Horaz mit seiner Frische, mit seiner Heiterkeit und seinem Lebensgenuß gelesen. Die klassischen Werke werden ganz, im Zusammenhange, wenige, aber diese wenigen sicher, durchgearbeitet. Sie werden nicht als Hülfsmittel für die Grammatik, noch für antiquarischen Notizenkram gelesen. Sie werden gelesen, um in den Charakter des Schriftstellers und seiner Zeit, um in die Idee des Ganzen, um in die Schönheit der Form einzudringen. Darum müssen auch die mündlichen Uebersetzungen aus dem Lateinischen in die Muttersprache höchst genau und sorgfältig sein, so daß sie vom gründlichen Verständniß des Einzelnen wie des Ganzen zeugen, und müssen die schriftlichen Uebersetzungen aus dem Lateinischen in's Deutsche zugleich als stilistische Proben betrachtet werden. Solche Uebersetzungen sollen besonders auch aus Dichtern und zwar nach dem Originalversmaße gearbeitet werden, damit zugleich das Versmaß einge-

übt wird. In dieser Absicht werden zuweilen auch lateinische Verse zusammengestellt, indeß eigentliches und wöchentliches lateinisches Versemachen nur ein trauriges Abschreiben des Gradus ad Parnassum ist und bleibt, darum aber auch am Besten unterbleibt.

Die Classiker, welche in einer Klasse gelesen werden, sind in der darauf folgenden Klasse das Privatstudium der Schüler. Größere klassische Stellen, besonders auch aus Dichtern, werden genau auswendig gelernt: sie leiten und schärfen das eigene Urtheil und erregen und klären das Gefühl für das Schöne und Große.

Auf diesem Wege wird das humanistische Gymnasium sein Ziel in der lateinischen Sprache erreichen: es führt seine Zöglinge in die Gesetze der Sprache und in den Geist des Volkes ein, entwickelt dadurch dessen Denkvermögen und erhebt seine ästhetischen und moralischen Gefühle.

2. Dieses Ziel wird es jedoch nur bis zu einer bestimmten Vollkommenheit erreichen, wenn der lateinischen die griechische Sprache zugesellt und in deren tiefsinnigen Organismus, sowie in die durch denselben erschlossenen großartigen Kunstwerke Einschau gehalten wird.

Der Geist des Lernenden ist beim Beginn der griechischen Sprache nicht bloß dadurch, daß er die neuklassischen Sprachen bereits mit Gewandtheit handhabt, sondern vorzüglich noch dadurch, daß er sich die Elementargrammatik einer alten Sprache angeeignet hat, soweit entwickelt, daß er in kaum halb so langer Zeit, als er noch bei Erlernung des Lateinischen verlangte, in die Elemente der griechischen Sprache eingeführt wird.

Natürlich muß auch hier mit dem Erlernen von Vokabeln angefangen, und um so mehr auf schnelles und genaues Aneignen eines Vokabelschatzes gesehen werden, weil mit jedem weiteren Jahre der Geist des Schülers, mehr in das Denken hineingezogen, das mechanische Lernen verschmäht und in ihm nicht mehr seine Welt findet. Um deshalb das mechanische Vokabellernen zu einem denkenden zu erheben, soll sobald als möglich die Synonymik herbeigezogen und nach der Etymologie gelernt werden. Von der Grammatik werden im untersten Cursus die Regeln und Gesetze der Formenlehre des attischen Dialektes durch Uebersetzen aus dem Griechischen in's Deutsche und aus dem Deutschen in's Griechische (— wobei naturgemäß der wichtigsten syntactischen Regeln Erwähnung geschieht und geschehen muß —) eingeübt, um hierauf bei nochmaliger Repetition der Formenlehre die unregelmäßigen Verba wesentlich zu betonen und die wichtigsten syntactischen Gesetze nicht nur zu erkennen, sondern auch praktisch schriftlich zu üben. Ausgewählte Stücke aus Xe-

nophon und Plutarch werden auf dieser zweituntersten Stufe daneben gelesen. Auch Kenntniß des jonischen Dialekts wird bei Einführung in den Homer auf ihr erworben.

Auf der nächst höheren Stufe fällt die Lectüre der wichtigsten historischen Stücke aus Xenophon und Herodot in die griechische Geschichte und Homer ist und wird der Mittelpunkt in der Schul- wie in der Privatlectüre. In der Grammatik wird eine nochmalige Uebersicht über die Sprachgesetze gegeben und im Uebersetzen kleiner Erzählungen rc. aus dem Deutschen in's Griechische die Probe von der Aneignung derselben abgelegt.

Wird endlich Homer auf der höchsten Gymnasialstufe Privatlectüre, so tritt Sophokles und neben ihm Plato vor, um die Eumetrie des attischen Drama's in Auffassung des Göttlichen und Menschlichen und die tiefsinnigsten und herrlichsten philosophischen Anschauungen aller Zeiten in den Platonischen Ideen kennen zu lernen. Der grammatische Unterricht führt hierneben in die Feinheiten des Sprachorganismus ein und vergleicht die Gesetze der griechischen mit allen anderen Sprachen, die der Gymnasiast kennt; die schriftlichen Uebungen aber bestehen theils in Uebersetzungen aus leichteren lateinischen und deutschen Classikern, theils im Variiren, Concentriren, Amplificiren, Excerpiren und Imitiren des Gelesenen.

Hat dann der Gymnasiast dieses Ziel erreicht, so hat er seine Weihe vom klassischen Alterthum empfangen: sein Geist ist entwickelt und von den Römern ist er in die Geschichte und Redekunst, von den Griechen aber in die Poesie und Philosophie eingeführt. —

Anmerkung. Die hebräische Sprache wird auf der höchsten Stufe — in den beiden höchsten Klassen, — des humanistischen Gymnasiums in 2 wöchentlichen Stunden gelehrt. Verstand und Urtheil sind hier bereits so weit geübt und das Leben ist bereits so ernst geworden, daß der Schüler mit Einsicht und aus innerem Triebe zuerst die nöthige Sorgfalt auf Aneignung eines Vokabelschatzes und auf Kenntniß der Formen wendet, um sodann eine Uebersicht über die grammatischen Gesetze mit Einschluß derer der Syntax zu gewinnen, dieselben an Uebersetzungen in das Hebräische zu bethätigen und hebräische prosaische und poetische Stücke zu lesen und zu interpretiren.

69.

Der Lehrer und die Methode und Unterrichtsform im künstlerischen Thun.

(Vergl. §. 47.)

Der Unterricht in der Kunst fällt im Allgemeinen mit dem Unterricht in den übrigen Unterrichtsgegenständen zusammen. Der Unterricht in der Religion betrachtet das Urschöne und heißt es lieben. Der Unterricht in den Naturwissenschaften zeigt die wirkliche, reale Schönheit: die Natur ist schön im Himmel und auf Erden, weil sie eigenes, urkräftiges Leben ist und überall ewige Ideen und Gesetze zur Anschauung bringt. Der Unterricht in der Geschichte und in den Sprachen endlich weist auf die vom Menschengeiste geschaffenen Schönheiten hin: er hat in den Menschenkunstwerken, welche die in der Natur im ewigen Flusse der Bewegung sich befindenden Schönheiten, die einzelnen schönen Momente, die vorübergehenden schönen Thaten der Natur krystallisiren und verewigen, seinen Mittelpunkt. Auch hat der Geschichts- und Sprachunterricht als sein Object das höchste Kunstobject, den Menschen, und weist er in der Interpretation der größten Kunstwerke auf die Gesetze der Kunst hin, um seine Zöglinge anzuleiten, daß sie ästhetisch fühlen und urtheilen lernen.

Zum wahren Bewußtsein kommt jedoch auch die Kunst erst durch die That. Nur erst durch künstlerisches Thun gewinnt die Kunst im Zöglinge Leben. Der Unterricht und die Uebung im künstlerischen Thun erzieht den Zögling künstlerisch und zur Kunst.

Die Gymnastik, — die für den einzelnen Schüler resp. die einzelne Klasse eine wöchentliche feste Unterrichtsstunde erfordert, indeß die gesammten Schüler den Turnplatz daneben täglich unter Aufsicht in ihren Erholungsstunden als den Spiel- und Uebungsplatz besuchen sollen, — hat als ihre Grundgesetze zu beachten: 1) Die Kraft soll durch die Anstrengung nicht vermindert, sondern erhöht werden. Darum darf man nicht längere körperliche Unthätigkeit durch anstrengende Thätigkeit ersetzen wollen. 2) Die Kraftäußerung soll sich zwar gelegentlich bis zur Anstrengung steigern; aber in derselben sich nicht zu lange, nicht dauernd erhalten. 3) Das Capital der Kraft wächst stufenweis: der Lehrer muß darum genau die Fähigkeit seiner Schüler kennen, um sie zu hinreichend starker Thätigkeit zu veranlassen. 4) Alle Glieder des Organismus wollen thätig sein: die Turnübungen müssen demnach Fußübungen wie Ge-

hen, Laufen, Springen, Armübungen, als Heben, Schwingen, Werfen, Uebungen des Totalkörpers, Schwimmen, Reiten, Fechten &c. sein. 5) Der Eintritt der Müdigkeit ist das Zeichen, daß die Glieder gehörig durchgearbeitet sind und ruhen müssen, um ihre Spannkraft wieder zu gewinnen. 6) Neben der ernsten und schweren Arbeit soll das heitere Spiel ergötzen, erfreuen und erfrischen. 7) Werden die gymnastischen Uebungen am frühen Morgen vorgenommen, so leiten sie die zum Denken nothwendige Spannkraft der Nerven vom Gehirn ab. Auch dürfen sie erst mindestens 3 Stunden nach der Mahlzeit, wo die Verdauung im Allgemeinen beendet ist, eintreten.

Nach diesen Grundsätzen werden im Progymnasium sichere und kräftige Körperhaltung beim Stehen, Gehen und Handbewegen, Fuß- und Armbewegungen, Laufen, Springen und Klettern eingeübt, während dem Obergymnasium die Uebungen am Schwingel, Barren und Reck, am Stangengerüst und an der Hangelleiter, Stabspringen, Gerwerfen, Ringen und Fechten zufallen. —

Der kalligraphische Unterricht hat sein Terrain im Elementar- und Progymnasium, wo er in jenem wöchentlich 4—6 Stunden, in diesem aber, wo die Handschrift nebenher zugleich in der sorgfältig zu liefernden Schrift der verschiedenen Arbeiten geübt wird, nur 2 wöchentliche Stunden einnimmt. Er übt die Fertigkeit und Sicherheit einer regelmäßigen und wohlgefälligen Handschrift. Der Lehrer hat hierbei seinem Schüler zunächst die Buchstabenformen in ihren einzelnen Theilen und in ihrer ganzen Gestalt zur Anschauung zu bringen, und dann diese Gestalt vor ihm werden zu lassen, worauf der Schüler dieselbe nachahmt und die dabei nöthige mechanische Handfertigkeit anhaltend einübt, bis er eine schnelle und leserliche Handschrift fest und sicher erworben hat. Hiernach wird der Sinn für die symmetrische Anordnung und geschmackvolle Ausschmückung, für die Zusammenstellung und Abwechslung der Schriftarten &c. geübt. Die allgemeinen methodischen Unterrichtsgesetze wollen auf hier befolgt sein: Es wird nicht eher von einer Uebung zu einer anderen fortgegangen, als bis die vorhergehende begriffen und zu einer Fertigkeit geworden ist. Und vor Allem: Es wird vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorgeschritten. —

Das Zeichnen soll zuerst Sicherheit des Augenmaßes und Sicherheit der Hand bei Führung des Griffels verschaffen, darum nach dem Augenmaße Richtungen und Längen messen, gerade Linien aus freier Hand ziehen, hierauf gerad- und sodann krummlinige Figuren darstellen, um nachher von Vorlegeblättern einzelne schattirte Gegenstände, Geräthschaften, Gebäude, Zierrathen &c. wiederzugeben, diese Uebungen im eigent-

lichen Gymnasium zum Nachzeichnen zusammengesetzter Musterbilder auf weißem und farbigem Grunde mit Feder, Kreide und Tusche zu steigern und endlich das Natur- und Situationszeichnen folgen zu lassen, worauf die Lehre von der Perspective den Zeichencursus beschließt.

Wird dieses Ziel im humanistischen Gymnasium nur von den Schülern erreicht, welche besonders zum Zeichnen begabt sind; so soll hingegen jeder Schüler des realistischen Gymnasiums den Zeichencursus von Anfang bis zu Ende durcharbeiten. Eine Stunde wöchentlicher Unterricht wird hierbei deshalb hinreichend sein, weil in beiden Gymnasien das Zeichnen nebenher in der innigsten Verbindung mit dem Unterricht in den Naturwissenschaften stehen muß, denn nur erst wer die Natur abzeichnet, der belauscht und erkennt die Natur in ihren geheimsten und dem bloß Schauenden verborgenen Seiten. —

Der Gesang soll vor Allem in das Reich des Schönen erheben und das Gefühl veredeln. Darum müssen die Melodien und Texte, welche der Lehrer seinen Schülern zum Singen bietet, edel und schön, und, wenn es ernste Gesangstücke sind, würdevoll und feierlich erhaben, die heiteren aber sittlich und fern vom Läppischen und Possenhaften sein. Dadurch allein auch kann der Gesanglehrer die Würde und die Herrschaft über die Gemüther seiner Zöglinge behalten, ohne die seine Wirksamkeit eine nichtige ist.

Im Elementargymnasium werden leichte Liedchen nach dem Gehör gesungen, wobei von Anfang an auf leises, nicht schreiendes Singen und auf eine deutliche Aussprache des Textes gesehen wird. Die eingelernten Lieder werden zur Entwicklung des Tontalentes und Zeitsinnes (Tactgefühls) oft wiederholt. Im Progymnasium werden Uebungen im Notenlesen angestellt, die Vorzeichnungen und Tonarten kennen gelernt und einstimmige Lieder und Choräle gesungen, worauf zum Vortrag zweistimmiger Gesänge fortgegangen wird. Auch werden melodische Uebungen — Unterscheidungen absolut hoher und tiefer, relativ höherer und tieferer, langer und kurzer, starker und schwacher Töne am Liede — und rhythmische — Tactiren, genaue Unterscheidung der Längen und Kürzen der Töne, des geraden und ungeraden Tactes — vorgenommen. Treffübungen endlich in Terzen, Quarten, Quinten, Sexten, Septimen und Octaven beschließen die Uebungen im Progymnasium, worauf im Obergymnasium dreistimmiger Gesang, schwierigere Choräle, Terzette und Quartette für Männergesang und melodische und rhythmische Zergliederungen der Gesangstücke eintreten. Das in der Gesangstunde theoretisch Erarbeitete wird einestheils in der täglichen Andacht, anderntheils auf dem Turnplatze practisch verwendet und verwerthet.

70.

Der Lehrplan des Gymnasiums.

Das vorstehend characterisirte Gymnasium stellt demnach im Allgemeinen folgenden Lehrplan als sein Ideal auf:

1. Das Elementargymnasium,

mit einjährigem Cursus für jede seiner zwei Klassen

Lehrgegenstände.	5.—6. Lebensjahr Wöchentl. Stundenzahl	6.—7. Lebensjahr Wöchentl. Stundenzahl
Schreiben und Lesen . .	12 halbe Stunden	6
Orthographie	—	3
Rechnen	6 halbe Stunden	3
Anschauungsunterricht . .	6 halbe Stunden	3
Zeichnen, Ausschneiden, Gesang 2c.	6 halbe Stunden	3
Summa	15 Stunden.	18 Stunden.

2. Das Progymnasium,

in 10 Klassen mit halbjährigem, in den höchsten 2 Klassen mit jährigem Cursus.

Lehrgegenstände.	Lebensalter. 7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14
	Wöchentliche Stundenzahl.						
Religion . .	3	3	3	3	3	3	3
Geschichte . .	—	—	2	2	2	2	2
Deutsch . .	8	8	4	4	2	2	2
Englisch . .	—	—	10	10	3	3	3
Französisch .	—	—	—	—	10	4	4
Lateinisch . .	—	—	—	—	—	6	6
Rechnen . .	3	3	3	3	2	2	2
Geometrie. .	1	1	1	1	2	2	2
Geographie .	1	1	2	2	2	2	2
Naturwissensch.	2	2	2	2	2	2	2
Schreiben und Zeichnen .	6	6	3	3	2	2	2
Singen . .	2	2	1	1	1	1	1
Turnen . .	1	1	1	1	1	1	1
Summa	27	27	32	32	32	32	32

3. Das Obergymnasium.

A. Das humanistische Obergymnasium,

in 4 Klassen mit je einjährigem Cursus.

Lehrgegenstände:	Lebensalter.			
	14—15	15—16	16—17	17—18
	Wöchentliche Stundenzahl.			
Religion	2	2	2	2
Geschichte	2	2	2	2
Römische und griechische Geschichte .	1	1	1	1
Deutsch	2	2	3	3
Englisch	2	2	2	2
Französisch	2	2	2	2
Lateinisch	6	6	7	7
Griechisch	7	7	6	6
Hebräisch	—	—	(2)	(2)
Mathematik	3	3	3	3
Naturwissenschaften	2	3 (Naturwissenschaften und Geographie)	2 (Naturwissenschaften und Geographie)	2 (Naturwissenschaften und Geographie)
Geographie	1			
Zeichnen	1	1	(1)	(1)
Singen	1	1	(1)	(1)
Gymnastik	1	1	1	1
Summa	33	33	31 (35)	31 (35)

Anmerkung. Unter „römischer und griechischer Geschichte," von welchen jene in den beiden unteren, diese in den beiden oberen Klassen gelehrt wird, ist das Geschichtsstudium nach den Quellen, mit Berücksichtigung zugleich der Kunst und der Mythologie zu verstehen. Die französische und englische Geschichte, besonders die Literaturgeschichte beider Völker, fällt in die englischen und französischen Unterrichtsstunden.

B. Das realistische Obergymnasium
in drei Klassen mit je einjährigem Cursus.

Lehrgegenstände:	Lebensalter.		
	14—15	15—16	16—17
	Wöchentliche Stundenzahl.		
Religion	2	2	2
Arithmetik	3	3	3
Geometrie	3	2	2
Physik	2	2	2
Chemie	—	2	2
Naturgeschichte	2	1	1
Geographie und Astronomie	2	2	2
Anthropologie	—	2	2
Deutsch	3	3	3
Englisch	3	3	3
Französisch	3	3	3
Lateinisch	3	3	3
Geschichte	2	2	2
Zeichnen	1	1	1
Kalligraphie	1	1	1
Singen	1	1	1
Turnen	1	1	1
Summa	32	34	34

Anmerkung. Bei Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen ꝛc. bedienen sich Lehrer und Schüler der englischen und französischen Sprache. Das Zeichnen ist deshalb nur mit einer Stunde angesetzt, weil die Schüler fortgehend beim Unterricht in den Naturwissenschaften zum Zeichnen angehalten werden.

Unserem nach den Forderungen der Psychologie aufgestellten Lectionsplan am verwandtesten (— unsere Abweichungen von demselben wird der Leser in den früheren Entwicklungen begründet finden —) ist der praktisch schon seit 1849 erprobte Stundenplan des Modernen Gesammtgymnasiums zu Leipzig. Wir lassen ihn zur Vergleichung folgen:

I. Elementarschule

in 2 Klassen, für Kinder von 6 bis 8 Jahren mit einjährigem Cursus für jede Klasse.

	II.	I.
Religion . . .	3	3
Deutsch	3	5
Rechnen	3	4
Naturgeschichte . .	2	2
Heimathskunde . .	2	4
Singen	2	2
Zeichnen u. Malen	2	2
Schreiben . . .	3	4
Summa	20	26

II. Deutsche Schule.

in 2 Klassen, für Kinder von 8 bis 10 Jahren mit einjährigem Cursus für jede Klasse.

	II.	I.
Religion . . .	4	4
Deutsch	7	7
Rechnen	4	4
Naturgeschichte . .	2	2
Vaterlandskunde .	2	3
Himmelskunde . .	—	2
Singen	2	2
Zeichnen	1	1
Schreiben . . .	2	2
Turnen	2	2
Summa	26	29

III. Englische Schule

in 4 Klassen für Kinder von 10 bis 12 Jahren, mit halbjährigem Cursus für jede Klasse.

	IV.	III.	II.	I.
Religion	4	4	4	4
Rechnen	4	4	4	4
Geschichte und Geographie	3	3	3	3
Naturgeschichte	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3
Englisch	9	9	9	7
Schönschreiben	2	2	2	1
Stenographie	—	—	—	3
Zeichnen	1	1	1	1
Singen	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2
Summa	32	32	32	32

Anmerkung. In der ersten Klasse werden 3 Rechenstunden und die 3 Geschichts- und Geographiestunden in englischer Sprache ertheilt, so daß es im Ganzen 13 englische Stunden gibt.

IV. Französische Schule

in 4 Klassen für Kinder von 12 bis 14 Jahren mit halbjährigem Cursus für jede Klasse.

	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	3	3
Rechnen	4	4	4	4
Geometrie	—	—	2	1
Geschichte und Geographie . .	3	3	2	3
Mathematische Geographie . .	—	—	1	1
Naturkunde	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3
Englisch	3	3	3	3
Französisch	6	6	5	5
Schönschreiben	1	1	1	1
Stenographie	2	2	1	1
Zeichnen	1	1	1	1
Singen	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2
Summa	32	32	32	32

Anmerkung. Von den 4 Rechenstunden wird in der 1sten und 2ten Klasse je eine in fremder Sprache ertheilt. Geschichte und Geographie werden in beiden Klassen ganz in französischer Sprache vorgetragen.

V^a. Realgymnasium

in einer Klasse für Zöglinge von 14—15 Jahren mit einjährigem Cursus.

Religion	2
Algebra	3
Geometrie	3
Kaufmännisch. Rechnen . .	3
Geschichte	2
Geographie	2
Physik und Chemie . . .	2
Deutsch	2
Englisch	3
Französisch	3
Freies Handzeichnen . .	2
Geometrisches Zeichnen . .	2
Kaufmännisch. Schreiben .	1
Stenograhie	1
Gymnastik	1
Summa	32

V^b. Gelehrtes Gymnasium

in 4 Klassen für Jünglinge von 14 bis 18 oder 19 Jahren mit einjährigem Cursus für jede Klasse.

	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3
Englisch.	1	1	1	1
Französisch	1	1	1	1
Lateinisch	12	9	6	6
Griechisch	—	5	7	7
Hebräisch	—	—	—	(3)
Mathematik	4	4	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2
Geschichte und Geographie . .	4	2	2	2
Literatur- u. Kunstgeschichte des Alterthums	—	—	1	1
Harmonielehre.	1	1	1	1
Stenographie	1	1	1	1
Gymnastik	1	1	1	1
Summa	32	32	32	32(35)

Zur weiteren Vergleichung endlich fügen wir noch den am 7. Januar 1856 gegebenen Normallehrplan für die preußischen Gymnasien, in dem das bisher geltende Prinzip am vollständigsten ausgesprochen ist, bei.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion, wöchentl. St. .	2	2	2	2	3	3
Deutsch	3	2	2	2	2}	2}
Lateinisch	8	10	10	10	10}	10}
Griechisch	6	6	6	6	—	—
Französisch	2	2	2	2	3	—
Geschichte u. Geographie .	3	3	3	3	2	2
Mathematik und Rechnen .	4	4	3	3	3	4
Physik	2	1	—	—	—	—
Naturkunde	—	—	2	—	(2)	(2)
Zeichnen	—	—	—	2	2	2
Schreiben	—	—	—	—	3	3
Summa	30	30	30	30	30	28

Anmerkung. Da der Unterricht im Hebräischen, im Gesang und im Turnen ganz oder theilweise außer der gewöhnlichen Schulzeit ertheilt wird, so sind die dafür zu verwendenden Stunden in vorstehende Uebersicht nicht mit aufgenommen worden.

Der vorstehende Lehrplan für die preußischen Gymnasien wird von tief pädagogischen Bemerkungen begleitet, die, die Summe unserer eigenen vorhergehenden Entwicklungen, zu unserer Unterrichtslehre das Facit und den Schluß bilden. Es heißt in ihnen: „Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans kann erst dann die beabsichtigte Wirkung an der den Gymnasien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen sind, daß ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des anderen Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet und deshalb in Zusammenhang mit derselben stehen muß. Das den Schüler Zerstreuende, seine Kraft Zersplitternde und sein Interesse Lähmende ist nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände an sich, als der Mangel der Einheit in der Mannigfaltigkeit. Das dringend hervortretende Bedürfniß größerer Concentration des gesammten Unterrichtsstoffes ist nur durch ein einmüthiges Zusammenwirken jedes Lehrercollegiums zu erreichen, wobei der Einzelne sich willig dem Zwecke des Ganzen unterordnet, kein Lehrobject sich isolirt, und in der Lehrweise, sowie in der Auffassung der Gegenstände, ohne Beeinträchtigung der persönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinstimmung herrscht. An dieser fehlt es, wenn z. B. die verschiedenen Lehrer der verschiedenen Sprachen, welche auf den Gymnasien gelehrt werden, in der grammatischen Theorie und den Grundregeln wesentlich von einander abweichen, oder wenn z. B. die Aeußerungen des Geschichtslehrers über die Geschichte des A. und N. T. und die Thatsachen der Kirchengeschichte mit demjenigen in Widerspruch stehen, was der Religionslehrer oder auch der Lehrer des Deutschen bei der Besprechung deutscher Aufsätze über dieselben Gegenstände vorträgt. Zur Verminderung eines derartigen Zwiespaltes, welcher den Zweck des Unterrichts vereitelt und in der Seele des Schülers die Grundlage eines festen Wissens und sicherer Ueberzeugungen sich nicht bilden läßt, sowie zur Beförderung der Concentration des Unterrichts selbst ist einerseits mehr und mehr darauf Bedacht zu nehmen, daß die innerlich am nächsten verwandten Lehrobjecte möglichst in einer Hand liegen und daß die verschiedenen Thätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiete z. B. die lateinische Lectüre und die schriftlichen Arbeiten in enge Beziehung zu einander gesetzt werden; sodann aber ist durch Fachconferenzen, welche sich in geeigneten Zeiträumen wiederholen, dafür zu sorgen, daß sowohl die auf einander folgenden, wie die neben einander in derselben Klasse unterrichtenden Lehrer alle ein deutliches Bewußtsein über die Pensa und Klassenziele und über ihr gegenseitiges Verhältniß zur Erreichung derselben haben. Es geschieht häufig, daß das Unterrichtsmaterial, abge-

sehen von dem durchaus nicht zu gestattenden Hinausgehen über das Ziel der einzelnen Klassen in den verschiedenen Unterrichtssphären, theils durch einzelne nach möglichster Vollständigkeit strebende Lehrbücher, theils durch die wissenschaftlichen Neigungen der Lehrer unverhältnißmäßig angehäuft wird und der Standpunkt der Klasse, sowie das eigentliche Bedürfniß des Schülers unberücksichtigt bleibt, indem das Absehen des Lehrers mehr auf systematische Ausdehnung des Stoffes als auf Fertigkeit und Sicherheit im Nothwendigen gerichtet ist. Ist es zunächst Sache des Directors, auch in diesen Beziehungen die erforderlichen Anordnungen zu treffen und nicht in Vergessenheit gerathen zu lassen, so ist andrerseits auch von den Ordinarien zu verlangen, daß sie sich mit den übrigen Lehrern der ihrer Aufmerksamkeit und Fürsorge vorzugsweise anvertrauten Klasse in Einvernehmen setzen und genau davon unterrichten, wie es in der erwähnten Beziehung in derselben steht. Der Director und die Ordinarien haben ferner gemeinschaftlich dafür Sorge zu tragen, daß hinsichtlich der häuslichen, insbesondere der schriftlichen Arbeiten das rechte Maß und eine angemessene Vertheilung stattfindet. An mehreren Anstalten werden die Schüler noch immer mit Heftschreiben unverhältnißmäßig in Anspruch genommen; die Zahl der Hefte, welche sie, besonders in den untern und mittleren Klassen halten müssen, wird sich in vielen Fällen ohne Nachtheil noch erheblich vermindern lassen. Wie dies ausgedehnte Schreibwesen den Lehrstunden selbst einen großen Theil der Wirkung entzieht, welche in ihnen geübt werden soll, so ist auch außerdem die Lehrweise mancher Lehrer nicht geeignet, den Schülern eine Uebung ihrer geistigen Kräfte zu gewähren und deren Regsamkeit zu fördern. Dies ist der Fall, wenn der Unterricht ausschließlich in einem mechanischen Abfragen des Aufgegebenen besteht, die Fragen sich immer nur an das Gedächtniß richten und keinerlei Aufforderung und Anregung zum Nachdenken und zur Selbstthätigkeit, sowie zur Anwendung des Erlernten in sich schließen und eben so wenig den Schülern der mittleren und oberen Klassen Gelegenheit geben, sich im Zusammenhange auszusprechen. Daß die durchgenommenen Pensa und das auf früheren Stufen Erlernte durch rechtzeitige Repetitionen in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten werde, kann nicht genug empfohlen werden; aber auch hierbei wird Fertigkeit und selbstständige Aneignung nur dann zu erzielen sein, wenn die Schüler durch eine mannigfach wechselnde und combinirende Fragweise genöthigt werden, den zu repetirenden Stoff nicht immer von derselben Seite, sondern von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten. Nur der Unterricht kann auf Erfolg rechnen, welcher das wissenschaftliche Material mit stetem Hinblick auf seinen pädagogischen Zweck behandelt; die-

ser wird verfehlt, wenn z. B. die Interpretation eines Autors nicht sowohl darauf gerichtet ist, vermittelst einer grammatisch-genauen und das Nothwendige gründlich erörternde Erklärungsweise desselben lebendig in ihn einzuführen und mit dem Inhalte und Zusammenhange seines Werkes bekannt zu machen, sondern vielmehr ihn nur als einen Stoff benutzt, an welchem die grammatischen und lexicalischen Kenntnisse der Schüler zu üben und zu erweitern sind, ein Verfahren, durch welches der Jugend keine Liebe zu den klassischen Schriftstellern des Alterthums, sondern Abneigung gegen dieselben in dem Maße eingeflößt wird, daß die Studirenden nach beendigtem Gymnasialcursus immer seltener zu ihrer Lectüre und tieferem Studium zurückkehren."

B. Die Erziehung.

71.

Unterricht und Erziehung.

(Vergl. §. 6 und 7.)

Das Gymnasium soll nicht allein Unterricht ertheilen. Wichtiger noch für den Zögling selbst und für das Interesse des Staates, dessen Glieder und Diener es heranzieht und dem es selbst angehört, ist die Regierung und die Zucht, die es zu üben hat. Unterricht bezieht sich auf die Denkwelt; Regierung und Zucht wollen den Menschenwillen mit dem Gotteswillen in Harmonie setzen und den sittlichen Willen im Thun üben: — das Höchste, Tiefste, Erste und Letzte des Menschengeistes, das auch rückwirkend die Denkwelt erfaßt und sie läutert und stärkt, indeß der egoistische Wille, dessen Motto das: „Nicht wie Du willst, sondern wie Ich will" ist, auch das Denken verfinstert und corrumpirt. Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, sagt in dieser Absicht A. H. Franke, daß er sie gelehrter mache, vergisset das Beste, nämlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen, und wird deswegen endlich befinden, daß er ohne wahre Frucht gearbeitet."

Regierung und Zucht des Gymnasiums müssen sorgfältiger noch als die der anderen Schulen gehandhabt werden, abgesehen davon, daß

das junge Roß edler Art mit seinem Feuer in eine strengere Schule genommen werden muß. Denn die anderen Schulen erziehen Staatsbürger, die später von Polizei und Richter, von Juristen und Geistlichen zur Befolgung der Gesetze gemahnt werden; das Gymnasium hingegen diejenigen Männer, welche in Zukunft meist in eigener Person die Wächter der Staats- und Sittengesetze sein sollen. Wer aber in und an seinem eigenen Selbst dem Gesetze sich nicht unterordnen kann und konnte, der wird nie ein wahrer Wächter des Gesetzes, vielmehr entweder ein Tyrann oder ein Leichtfuß werden.

Der naturgemäße Unterricht wirkt zugleich erziehend. Dadurch daß in ihm das Denken des Schülers auf einen Gegenstand concentrirt wird, wird zugleich auch sein Wollen concentrirt. Dadurch, daß er bei allem Lernen seine Kraft bethätigen muß, lernt er überhaupt seine Energie, auch beim Wollen, anspannen. So vorzüglich bei dem Zöglinge des Gymnasiums. Dadurch daß das Ziel, welches dem Gymnasialzögling gesteckt ist, nur durch Fleiß, durch innige Hingabe an die Lehrgegenstände, erreicht wird und er demnach seinen Willen diesem Ziele zuwenden und durch Fleiß es zu erreichen streben muß: wird nicht nur dieser Wille erstarkt; werden auch Gehorsam, Demuth und Selbstüberwindung geübt. Die Lehrgegenstände endlich sind zugleich auch Gefühls- und Wollenserreger: alle Erkenntniß greift in das Gefühl ein, und kein Wissen läßt das Gefühl und den Willen gänzlich unberührt. Im Religionsunterricht vorzüglich tritt das göttliche Reich der Sittlichkeit unmittelbar als Lehre an den Schüler heran, um in sein concretes Leben und in seine lebendigen Verhältnisse einzudringen und dieselben zu bewegen und zu erregen. Die Bildung der Denkwelt übt demnach mächtigen Einfluß auf die Bildung der Gefühls- und Wollenswelt.

So gewiß aber Fühlen und Wollen vom Denken verschiedene Geistesthätigkeiten sind, die trotz ihres vielfachen Zusammentreffens und Zusammen- und Aufeinanderwirkens Selbstständigkeit und Eigenexistenz besitzen: so gewiß bedarf auch Fühlen und Wollen noch außer der Einwirkung und Erziehung von Seiten des Unterrichts besonderer Erziehung, der Regierung und der Zucht. Der größte Irrthum der Pädagogik der Neuzeit war, daß sie glaubte, alle Bildung, auch die des sittlichen Thuns 2c., beruhe auf dem Wissen und auf der Breite des Wissens. Total falsch. Nicht Derjenige weckt Fühlen und Wollen, der Alles fein verstandesmäßig zerlegt: der Wille muß entstehen durch seine eigene Nahrung, durch Uebung, Ausbildung und Ausbreitung des Wollens 2c. Wie der Sinn für Mathematik nicht durch Sprachenlernen entwickelt wird, so erhält auch durch die Mathematik noch nicht die Moral ihre Nahrung, wird durch das Denken noch nicht das Fühlen erzo-

gen, ist der Gelehrte noch nicht der Weise und Gute. Das hat Pestalozzi erkannt, wenn er sagt: „Man muß die Mittel zur Erziehung und Belebung des Ganzen im Menschen wesentlich in der Thatsache des menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns und nicht in der bloßen Erkenntniß, noch viel weniger in der Traumsucht über das menschliche Denken, Fühlen und Handeln suchen." Die sittlichen, die geistigen und die Kunstkräfte unserer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung derselben eingemischt hat. Der Glaube muß wieder durch das Glauben und nicht durch das Wissen und Verstehen des Geglaubten, das Denken muß wieder durch das Wissen und Kennen des Gedachten oder der Gesetze des Denkens, die Liebe muß wieder aus dem Lieben und nicht aus dem Wissen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe selber, und auch die Kunst muß wieder aus dem Können und nicht aus dem tausendfachen Gerede über das Können hervorgebracht werden."

2. Das Wie.

72.

Regierung und Zucht.

(Vergl. §. 22.)

Die Erziehung umfaßt Regierung und Zucht.

Die Regierung gibt die Gesetze, nach denen die Cardinaltugenden der Menschheit die Herrschaft erlangen und übt diese Cardinaltugenden ein. Liebe und Gewissen, Schönheit und Wahrheit mit Wahrhaftigkeit, Glaube, Hoffnung und Gottesfurcht und in ihnen Festigkeit und Selbstgewißheit: so heißen die Cardinaltugenden, welche die Regierung zu Herren des Menschenlebens hinstellt und die sie durch Beispiel und Nachahmung, durch Schrift und Weltbetrachtung, durch Gebet und Selbstprüfung, durch Ideal und Wirklichkeit, durch Uebung in Haus und Schule, durch das Leben und durch die Erfahrung zur Gewohnheit zu machen strebt.

Sind die Menschheitsgesetze durch Gewohnheit Leben und zugleich dabei zur Gewohnheit geworden: dann tritt die Zucht wirksam ein und auf, indem sie an dem durch die Regierung Erworbenen ihr Material hat. Ihre Aufgabe besteht sodann darin, die Richtung auf das Göttliche und Ewige, wie sie durch die Regierung fest geworden ist, vor dem Abweichen zu den Extremen zu bewahren, alle schädlichen Einflüsse zu verhüten und alle Hemmnisse, die störend in die Entwicklung eingreifen könnten, zu beseitigen.

73.

Haus und Schule.

Die **Erziehung der Schule** hat die **Erziehung des Hauses zur Voraussetzung**. Die Zöglinge der Schule sind Glieder der Schule und Glieder der Familie zugleich. Ohne Regierung und Zucht im Hause ist die Aufrechthaltung von Regierung und Zucht in der Schule unmöglich.

Voraussetzen muß die Schule, daß das Haus den Anordnungen der Schule nicht widerstrebt, also weder gegen die Gesetze der Schule im Allgemeinen opponirt, noch die privatim von den Schülern geforderten Leistungen verhindert, beidem vielmehr förderlich ist. Und sie wird und muß um so mehr auf Erfüllung dieser Voraussetzung rechnen können, je mehr sie selbst unter den Gesetzen der Vernunft steht.

Die Schule muß aber auch ihre Erziehung mit der des Hauses in Harmonie setzen. Darum muß sie das Haus und zwar die Regierung und Zucht des Hauses kennen lernen, um dieser Erkenntniß gemäß hebend oder schwächend aufzutreten, immer und überall an den Lebenskreis anzuknüpfen, in dem das Kind gelebt hat, ehe es in ihr Reich eintrat und in dem es täglich lebt, wenn es aus ihrem Sehkreise heraustritt, — weiter zu bauen, wo und wie das Haus baut und zu ergänzen, wo das Haus einseitig baut. Nur bei Kenntniß der Familie ist es möglich, die Individualität des Schülers genau kennen und demnach behandeln zu lernen, da Beobachtungen an Vater und Mutter und an dem Kinde zwischen Vater und Mutter die tiefsten Blicke in des Kindes eigenes Leben thun lassen.

Da jedoch dieses Eintreten des Lehrers in die Familie bei öffentlichen Schulen nicht absolut möglich ist; so muß sich die Schule mittelst halbjähriger Zeugnisse (— in weniger langen Zwischenräumen würden die Veränderungen des Zöglings nicht gehörig motivirt werden können —) mit dem Hause in Verkehr setzen, indeß das Haus durch Berichte über seine Anordnungen betreffs der Kinder 2c. mit dem Klassenlehrer mündliche oder schriftliche Verbindung eingehen, und der Klassenlehrer durch weitere Nachforschungen über das geistige und sittliche Leben des Hauses das ihm vom Hause selbst Gebotene ergänzen soll.

Die Harmonie zwischen Schule und Haus ist nur dann zu erreichen, wann das Haus unter demselben allgemeinen Vernunftgesetze als die Schule steht und in diesem Vernunftgesetze wie in dessen Handha-

bung sein eigenes Wesen und Leben findet. Hat das Haus nicht dieselben Erziehungsgrundsätze und Erziehungsmaßregeln als die Schule, so tritt zwischen beiden ein Kampf ein, dessen Preis die sittliche Zugrunderichtung des Zöglings ist. Da jedoch dem Staate, als der höheren einigenden Macht der Familie und der Schule, an der Sittlichkeit und an der vernünftigen Erziehung der künftigen Staatsbürger gelegen sein muß: so soll er mittelst einer vernünftigen Disciplinargesetzgebung einerseits das Gymnasium vor den Eingriffen des Hauses schützen, andrerseits das Haus von der Vernünftigkeit der Gymnasialerziehungsgrundgesetze überzeugen und diese dadurch zu den Grundgesetzen der Hauserziehung zu machen streben, daß die Vernunft das Haus zu ihrer Annahme zwingt. Denn nur wenn dieselben Erziehungsgesetze im Hause und in der Schule herrschen, kann der Zögling in ein wahrhaft religiös-sittliches Leben eingewöhnt werden.

Wenn aber auch Schule und Haus in denselben Gesetzen stehen, nach denselben Grundsätzen gehen und gegenseitig in ihrer Regierung und Zucht in einander greifen; so ist die Erziehung für die Schule dennoch die schwierigste ihrer Aufgaben. Sie erhält ihre Zöglinge erst gegen das Ende des ersten Kindheitsalters, — in einer Zeit, wo bereits die unverrückbaren und unaustilgbaren Fundamente des sittlichen Thuns in ihnen aufgebaut oder die eben so unverrückbaren Grundlagen eines sinnlichen Treibens in ihnen gelegt sind. Sie umfaßt mehrere und zwar verschiedene, bis zur Schule verschieden erzogene, neben der Schule von den verschiedensten häuslichen und gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensanschauungen influirte, — verschieden beanlagte Zöglinge. Und diese Zöglinge werden von verschiedenen, individuell begabten Lehrern erzogen, die von verschiedenen Erziehungsgrundsätzen ausgehen. Um diese Schwierigkeiten zu besiegen, oder wenigstens nicht als unübersteigbare Hindernisse in der Erziehung der Schule bestehen zu lassen, muß Harmonie in die Erziehungsgrundgesetze der Lehrer gebracht werden, muß eine strenge Schuldisciplin die Zöglinge an die Sittlichkeit gewöhnen, muß die Individualität des Zöglings erkannt und beurtheilt werden, wie der Organismus der Schule auf diese Individualität wirkt, muß zur Erzeugung des rechten Schultones die Person des Lehrers für die Schüler das Muster sein. Die Schulerziehung hat Schule, Lehrer und Schüler zu berücksichtigen.

74.

Die Schule als Erziehungsanstalt.

1. Das Erste, was von der Schule als Erziehungsanstalt gefordert wird, ist, daß eine strenge Ordnung in allen ihren Verhältnissen — der Schüler und Lehrer zur Anstalt, der Lehrer zu den Schülern, der Schüler zu den Lehrern, der Lehrer zu den Lehrern, der Schul- zu den Privatarbeiten, der Arbeit zu Ruhe ꝛc. — bestehe.

Die Gesetze, welche gegeben werden, müssen wenige und kurz sein, aber streng befolgt und im Uebertretungsfalle unnachsichtlich bestraft werden. Es wirkt nichts unsittlicher in einer Schule, als wenn ein Gesetz dem Namen nach besteht, seine Uebertretung aber in der That nicht bestraft wird.

Die Belohnungen, welche die Schule gibt, sollen Freude wecken, aber nicht Hochmuth und Eitelkeit nähren, — sollen Nachahmung erregen und von Zufriedenheit zeugen, die gerecht, weil verdient ist, aber nicht Neid und Unzufriedenheit der übrigen Schüler aufrufen.

Die Strafe soll nur solche Mittel anwenden, welche die Heilung von Innen heraus verursachen.

Demgemäß muß die von der Schule gegebene Censur nicht über den moralischen Werth des Schülers absprechen, sondern auf der einen Seite nur einen Vergleich desselben mit seinen Mitschülern anstellen, um ihn dadurch zur Selbsterkenntniß zu führen, andrerseits aber eine Berichterstattung an die Aeltern bezwecken, — muß eine Prämie, ein Preis ꝛc. nur solchen Schülern zuerkannt werden, bei denen man versichert ist, daß sie ihnen auch von den Schülern der ganzen Klasse zuertheilt sein würde, — muß das Herauf- und Hinuntersetzen nicht ein zu häufiges sein, denn der Platz soll das Ergebniß ausdauernden Fleißes und anhaltender Pflichttreue, nicht abhängig von der zufälligen Beantwortung einer Frage werden, — muß der Tadel kurz und frei von allem erbitternden Spott sein — muß die Strafe stets fühlen lassen, daß im Auftrage des Gesetzes gestraft wird, daß der Strafende edle Entrüstung und Schmerz über die strafwürdige That empfindet, und muß sie vom mißbilligenden Blick aus, zur ausdrücklichen Erinnerung fort, zum Verweis über-, zur Strafandrohung weiter- und endlich auf die einzelnen Strafen eingehen, indeß die Belohnung vorzüglich und zumeist in dem freundlich anerkennenden Worte des geliebten Lehrers bestehen wird.

2. Die Schule als Erziehungsanstalt hat aber nicht bloß die pünktliche Beobachtung ihrer Gesetze, wozu auch der pünktliche Schulbesuch gehört, in das Bereich ihrer Sorge zu ziehen. Sie hat auch darauf zu sehen, daß die täglichen Lectionen in angemessenen Abstufungen von Schwererem zu Leichterem auf einander folgen und daß in der Aufeinanderfolge derselben zugleich Wechsel und doch nicht schroffer Wechsel stattfindet. (Vergl. §. 20.) Dadurch wird der Geist der Zöglinge stets naturgemäß angestrengt. Dadurch erhalten die einzelnen Geistesvermögen nach ihrer Ermüdung Ruhe, indeß andere bis dahin ruhende in Thätigkeit treten und mit frischer Lust arbeiten. Naturgemäße Thätigkeit aber bewahrt nicht nur vor Abweichungen vom gesetzlichen und rechtlichen Wege, sondern übt auch zugleich die Gefühle und das Wollen, weil sie den ganzen Geist harmonisch in Anspruch nimmt.

3. Die Schule fördert die Erziehung ihrer Schüler, wenn sie sich bestrebt, Einstimmigkeit im Lehrercollegium herzustellen. Von wie verschiedenen Lebens- und Weltanschauungen die verschiedenen Lehrer auch ausgehen mögen: in dem Ziele der Erziehung, in dem Wege, der dahin führt und in den Mitteln, welche die Stützen auf dem Wege sind, muß das Lehrercollegium einig sein, wenn des einzelnen Lehrers eifriges Streben lebendige Früchte tragen soll. Es muß das Lehrercollegium darin einig sein, daß nicht in der sinnlichen Welt der Erscheinungen, sondern in der sittlichen Welt, im Reiche Gottes, das Ziel alles Lernens und alles Uebens liegt, daß dieses Ziel nur durch Thaten, durch Vorthun von des Zöglings Umgebung und durch Nachthun von seiner Seite bis zu einem bestimmten Grade von Vollkommenheit erreicht werden kann, und daß als Hülfe dazu auch der Unterricht dient, wenn er ein wirklich erziehender d. h. ein solcher ist, der mehr in die Tiefe als in die Breite geht, der den ganzen Menschen ergreift, und der gründlich, klar, folgerecht, mit Geist, mit Liebe, mit Energie, in Ordnung und Pünktlichkeit ertheilt wird, denn solcher Unterricht legt dem Geiste Fesseln an, so daß er weder in Phantasien schwelgt, noch flüchtig und oberflächlich wird, und bricht das bloß Zufällige und Willkürliche in den Vorstellungen und Gefühlen, ist somit die wahre Zucht des Geistes.

4. Ein wesentliches Hülfsmittel, die Erziehung ihrem Ziele zuzuführen, ist das Gruppirungssystem im Unterricht und die Einsetzung von Klassenlehrern. Der Klassenlehrer ertheilt den Hauptunterricht in der Klasse und hat zugleich die Sorge für die Erziehung.

Die Lehrgegenstände einer Klasse werden an so wenig als möglich Lehrer vertheilt, und es handhabt deshalb in jeder der unteren Klassen, in denen die verschiedenen Lehrgegenstände noch einfach sind und die Lehrlinge, noch geistig unselbstständig, der unmittelbarsten Leitung des Lehrers bedürfen, wo möglich nur ein einziger Lehrer den Unterricht, indeß auf der mittleren Entwicklungsstufe, wo die Lehrobjecte vielfältiger und die Schülergeister selbstständiger werden, neben dem Ordinarius einzelne Fachlehrer eintreten, in den oberen Klassen aber die Vertheilung der Lehrfächer an mehrere Lehrer theils wegen der gesteigerten wissenschaftlichen Ansprüche, die an die Lehrer gemacht werden müssen, theils wegen der allseitigen Weckung und Erregung der Geisteskräfte der Schüler, die durch die verschiedenen Individualitäten der Lehrer gegeben ist, geboten wird, ohne daß dadurch das Klassensystem gänzlich aufgehoben, der Klassenlehrer von den Fachlehrern aus dem Mittelpunkte der Klasse verdrängt und damit die organische Einheit der Lehrer einer Klasse vernichtet würde. Je mehrere Lehrer für eine Klasse nothwendig sind, um so nothwendiger wird es, daß Ein Lehrer als der lebendige Mittelpunkt der Klasse dasteht, der die Aufgabe seiner Klasse im Gesammtorganismus der Schule stets vor Augen hat, die Individualität der einzelnen Schüler erkennt und berücksichtigt, bei seinem Unterricht den gesammten Bildungsstand der Klasse in Anschlag bringt und die anderen Lehrer mit demselben bekannt macht. Dadurch daß Eine Idee das Ganze trägt und Alles zu Einem Ziele hinsteuert, wird der Zerfahrenheit und Zersplitterung im Unterricht entgegengetreten, wird Harmonie in den Wissensgegenständen hergestellt, werden Gründlichkeit und Tiefe erworben, während durch das Fachsystem der Schüler zerstreut und bei der Abwechslung der Lehrer in allen Lehrgegenständen zur Kritik desselben angestachelt wird, dem Lehrer aber die natürliche Gewalt genommen und er zugleich in die Unmöglichkeit gesetzt ist, sich mit den Schülern aller Klassen, so wie mit den Aeltern derselben, in Verbindung zu setzen.

Der Klassenlehrer als Hauptlehrer der Klasse hat je nach der Stellung der Klasse, je nach der ihr gestellten Aufgabe, den Unterricht in der griechischen oder lateinischen Sprache und in der Geschichte oder im Deutschen; — in der Mathematik, Physik und Chemie, oder in den beschreibenden Naturwissenschaften; — in einer fremden Sprache und im Deutschen mit Geschichte und Geographie, oder in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Geographie 2c., unter jeder Bedingung wenigstens in zwei Hauptfächern der Klasse zu ertheilen. Zugleich hat der Klassenlehrer in einigen Stunden in der unter der seinigen liegenden so wie in der seiner Klasse nachfolgenden Klasse zu unterrichten, da-

mit er einerseits das Wesen der Schüler bereits kennt, wenn sie in seine Klasse eintreten, andrerseits aber für sie noch als Autorität dasteht, indeß sich der nachfolgende Klassenlehrer diese Autorität erst erwirbt.

Um für den moralischen Zustand der Klasse verantwortlich sein zu können, muß es in der Macht des Klassenlehrers stehen, Strafen, die unter der Carcerstrafe liegen, nach seinem Ermessen zu verhängen, und muß er in seiner Person die Strafen, welche die Klasse resp. einzelne Zöglinge derselben treffen sollen, anordnen. Um deshalb mit dem sittlichen Leben derselben stets bekannt zu sein und nicht bloß repressiv, sondern auch prohibitiv mit seiner Zucht auf die Klasse zu wirken, muß er im beständigen Verkehr mit den übrigen Lehrern der Klasse stehen, so daß er mit dem Thun der Zöglinge während der ganzen Schulzeit bekannt ist, und soll er zugleich auf das Leben und Treiben seiner Schüler außerhalb der Schulzeit sein aufmerksames Auge richten.

Klassenlehrer kann nur der in der Pädagogik bereits bewährte Lehrer sein.

5. Der jüngere, erst in die Praxis eintretende Lehrer erprobt und macht in den mittleren Klassen seine Theorie praktisch, denn während ihm bei den erwachsenen Schülern die Autorität fehlt, verlangt der Unterricht in den unteren Klassen zu große Virtuosität, als daß ihn der noch der Erfahrung baare Lehrer genügend zu ertheilen vermöchte.

6. Nie soll ein Lehrer stets Schüler von demselben Alter (dieselbe Klasse), auch nicht dieselben Unterrichtsgegenstände (wenn auch immer Einen Hauptunterrichtsgegenstand) behalten. Tritt Ersteres ein und wird nicht ungefähr aller 5 Jahre die Klasse gewechselt, so verholzt des Lehrers Geist und seiner Methode fehlt die Beweglichkeit, — sie wird mechanisch. Bei Letzterem wird der Lehrer entweder Fachgelehrter, der dann auch von seinen Schülern fordert, daß sie immer tiefer und mehr als es der Organismus der Schule dulden darf, in seine Wissenschaft eindringen sollen, oder er stumpft ab und hat kein besonderes Interesse mehr für seine Wissenschaft. Und doch muß Keiner mehr als ein Gymnasiallehrer geistige Frische und Beweglichkeit sich bewahren. Deshalb darf auch sein Amt nur höchstens die Hälfte seiner geistigen Arbeitszeit (ungefähr 3 Stunden täglich) in Anspruch nehmen, damit er die übrige Zeit seinen Privatstudien widmen kann und in ihnen den Quell steter Verjüngung findet.

7. Positiv endlich muß die Schule auf dem Spielplatze, in den Schulfesten und mittelst des in der Schulanstalt

herrschenden Tones die Tugend in ihre Schüler hineingewöhnen.

a) Obschon in den Schulstunden selbst durch Unterricht und Lehre, durch Anhalten zur Ordnung und Pünktlichkeit, zu Fleiß und Sittlichkeit, durch Handhabung von Liebe und Gerechtigkeit zu einem der Idee gemäßen Leben erzogen wird: so bedürfen doch die Schüler außerdem noch eines freien Spielraumes, innerhalb dessen sie nach Alter und Individualität ihr sittliches Streben darleben können und wo das Gehorchen zwar nicht aufhört, aber in freies Thun übergeleitet wird. Dieser Spielraum und Spielplatz ist der Turnplatz, (— der wo möglich stets neben dem Gymnasialgebäude sein soll —) auf dem nicht nur Körperkraft und Schönheitssinn gepflegt, — auf dem Liebe und Wohlwollen durch Unterstützung des Schwachen vom Starken, Gewissen und Gerechtigkeitsgefühl durch Ehrengerichte, die aus Lehrern und Schülern zusammengesetzt sind und über Klagen und Anklagen entscheiden, gestärkt, und Zorn, Rachsucht, Streit, Betrug und Lüge unterdrückt und praktisch von den höheren Gefühlen gezügelt und geleitet werden sollen.

b) Die innige Hingabe an Gott, an die Idee, an das Allgemeine pflegen die Schulfeste, in denen sich das ganze geistige Schulleben in eine Einheit concentrirt. Der Anfang und Schluß des Semesters, der gemeinsame Gottesdienst, die gemeinsame Feier des heiligen Abendmahls, der Geburtstag des Landesfürsten, der Geburtstag der größten Heroen in der Kunst und Wissenschaft, die Feste, die sich auf besondere wichtige Ereignisse der Schulanstalt beziehen, wo dann an den Festtagen der letzteren Arten Preisarbeiten mit dem Preise beliehen, Gesang-, Declamations- und Turnaufführungen 2c. aufgeführt werden, heben den Einzelnen über seine Partikularität hinaus, führen ihn in das Reich der Allgemeinheit, wo die Selbstsucht nicht Raum hat, und entflammen ihn dadurch zur Tugend und zur Sittlichkeit.

c) Der Ton einer Schule ist der gemeinsame, alle Zöglinge beseelende Geist, die gemeinsame Richtung ihres Denkens und Fühlens, ihres Wollens und Thuns. Dieser Ton ist gut, wenn der Gemeingeist der Schüler auf Erringung geistiger Schätze hintendirt und in gegenseitiger Ermunterung zum Streben nach dem Ewigen und Unsterblichen besteht; er ist schlecht, sobald die Gymnastik des Geistes als Neben-, Zechgelage aber als Hauptsache angesehen werden, an die Stelle ernster, Mühe und Anstrengung for-

dernder Studien Bälle und ästhetische Tändeleien treten und die Schüler, welche dem sittlichen Zustande der Schule nicht entsprechen, sondern ihn durchbrechen, und in denen als Folge ihrer geistigen Leere und absoluten Ohnmacht die Blasirtheit herrscht, von ihren Mitschülern als Heroen angestaunt werden, indeß der gute Zögling in Verruf kommt.

Die Grundbedingung eines guten Tones in der Schule ist der gute Ton unter den Lehrern: die Liebe und Eintracht der Lehrer unter einander geht unmittelbar auf die Schüler, die in den Lehrern ihre Ideale haben, über.

Das Ferment des guten Tones sind die guten Schüler: an sie muß sich der Erzieher besonders halten und sie so viel als möglich unterstützen, damit sie das Salz des Ganzen werden und bleiben. Sie sind für die neueintretenden Schüler das nächste Beispiel des Sinnens und Thuns und, weil das nächste, das mächtigste. Aeltere gute Schüler ziehen jüngere am leichtesten und zwingendsten zum Guten empor.

Das Betragen jedes einzelnen Lehrers endlich drückt dem guten Tone der Schule das feste Siegel auf: jeder einzelne Lehrer muß deshalb über sich wachen, daß er durch das Sinnen und Thun seines ganzen Lebens, besonders auch vor den Schülern, die Grundstimmung eines guten Tones angibt.

Wo die Lehrer unter einander, wie jeder einzelne bei sich, Das leben, was die Schulgesetze und sie selbst gebieten, und wo die Schüler in gewohnter Sitte den Geboten Gehorsam zollen und in der Anerkennung und Liebe ihrer Lehrer ihren höchsten Ruhm finden: da ist die Sittlichkeit eine Macht geworden, der sich der Neueintretende unwillkürlich unterwirft und unter die der ihr für Augenblicke untreu Gewordene mit innerer zwingender Nothwendigkeit zurückgezogen wird. An dem Erzieher ist hierbei Alles gelegen und seine Person ist das letzte und wichtigste Erziehungsmittel der Schule.

75.

Der Lehrer als Erzieher.

Der rechte Mann am rechten Orte: der hilft mehr, als alle Schulregulative zu helfen und zu wirken vermögen. Der Lehrer ist der Mittel- und Schwerpunkt der Schule. Was helfen alle guten Gesetze, wenn sie die executive Gewalt entweder nicht auszuführen weiß, oder nicht ausführen will? —

Der Lehrer muß der Inbegriff der Vollkommenheit für seinen Zögling sein.

Er muß vor Allem eine Persönlichkeit sein, denn nur Persönlichkeit erzieht Persönlichkeit. Er muß ein Selbstgefühl haben: nur für Das, wofür Du Dich selbst hältst, halten Dich Andere, und bei dem Lehrer ist das Selbstgefühl und die Sicherheit, womit er seinen Schülern gegenüber auftritt, oft das offenbare Geheimniß, warum gerade er so gute Zucht übt. Dieses Selbstgefühl darf jedoch des Zöglings Selbstgefühl nicht unterdrücken: es muß dasselbe vielmehr zu rechter Zeit und in rechtem Maße wecken. Es muß der Erzieher ferner sein — voll von warmer, aufopfernder Theilnahme, erfüllt vom höchsten Menschheitsideal, das ihm in Christus entgegentritt, eindringend in die Erkenntniß der Welt und der Menschheit, vor Allem aber in die Tiefen der Gottheit. Obschon er nur in einem besonderen Fache Meister sein kann und sein soll, so muß er doch eine Einschau in die ganze Welt der Wissenschaft gehalten haben, um von seiner speziellen Wissenschaft aus nach allen Seiten hin einen freien und offenen Blick zu behaupten. Sein fortlaufendes Studium soll und muß theoretisch und praktisch die Menschennatur sein — in der Schulstube und auf dem Spielplatze, in der Gesellschaft und auf dem Markte, vor Allem bei seinen eigenen Kindern, weil in ihnen die ganze volle Menschennatur unverhüllt und ungeschminkt laut wird. Dabei muß er leicht auffassen und klar denken, das Aufgefaßte und Gedachte in der Sprache deutlich darzustellen wissen und bei dieser wissenschaftlichen Kenntniß und Fähigkeit methodische Tüchtigkeit besitzen. Des Lehrers Leben muß sein Friede, Freude, Liebe, Gewissenhaftigkeit, Demuth, Gottergebenheit, Sanftmuth, Geduld, Treue, Mäßigkeit, Glaube, Schönheits- und Ordnungssinn, Entschiedenheit und Festigkeit, und diese Tugenden müssen dem Zöglinge so licht aus ihm entgegenleuchten, daß er jeden Schüler nach Talent und Temperament behandeln kann, ohne bei den übrigen Schülern in den Verdacht der Parteilichkeit zu kommen. Dann wird er seinen Schülern eine Autorität sein und zugleich den Aeltern seiner Schüler, — eine Autorität, die nicht durch den Stock erzwungen, sondern das Resultat innerer und innerlicher Ergebenheit ist. Und damit hat der Erzieher das Höchste erreicht, was er erreichen kann. Der Erzieher kann bei seinen Schülern und deren Aeltern nur soviel wirken, als er bei ihnen gilt. Von seiner Autorität aber, von der Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher hängt nicht bloß die glückliche Entwicklung des Einzelzöglings, — hängt Achtung und Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor weltlicher und himmlischer Obrigkeit ab.

76.

Der Zögling und seine Individualität.

(Vergl. §. 27—29.)

Quisquis praesumitur bonus donec probetur contrarium — das alte Juristenwort muß der Erzieher auch bei Behandlung seiner Zöglinge anwenden. Ohne Vorurtheil muß er allen Schülern mit gleichem Zutrauen entgegenkommen und dadurch in ihnen Zutrauen wecken.

Wenn aber auch ohne Vorurtheil, — so soll er doch nicht ohne Urtheil bei der Behandlung seiner Zöglinge vorschreiten. Wenn er Alle ohne Vorurtheil gleich behandeln würde, so würde er Alle mit Vorurtheil (— von ihrer Individualität aus gerechnet —) ungleich behandeln. Denn anders will Der erzogen werden, der große Denkvermögen hat, anders Der, bei welchem die Gefühle überwiegen, anders Der, bei dem die Triebe herrschen, anders der Sanguiniker, anders der Phlegmatiker ꝛc.

Der Erzieher hat zunächst die Constitutionen und Temperamente zu berücksichtigen. Der Phlegmatische muß mit animalischer Kost ernährt und durch Arbeit zu lebhaftem Stoffwechsel erregt werden. In Rücksicht seiner geistigen Thätigkeit lerne warten und harren: durch übertriebenes Treiben schwächst Du statt zu stärken; durch oft wiederholten Verkehr mit lebhaften Schülern aber wird der Pflegmatiker selbst vom Leben angesteckt und mit fortgerissen, so daß er als Mann, wenn auch nicht gleich dem Choleriker, der energisch in die Welt eingreift, doch tüchtig in der ihm angemessenen Thätigkeitssphäre zu wirken vermag. In mechanischer Thätigkeit wird seine Bedächtigkeit und Gewissenhaftigkeit besonders mit Erfolg verwandt werden. — Beim Sanguiniker hingegen muß eine zu nahrhafte Diät vermieden und muß die Erregbarkeit einerseits gezügelt, andrerseits aber auf die sittlichen und religiösen Geistesthätigkeiten hingewandt und an sie gewöhnt werden. Hüte Dich hierbei wohl, aus dem von Natur Lebhaften einen Zahmen machen zu wollen: si naturam expellas furca, tamen usque recurret. Und zwar, weil gegen Deinen Willen und gegen Deine Leitung, — um so heftiger und um so schlimmer. — Dem Choleriker ist der Genuß von Vegetabilien zu empfehlen. Die Aufmerksamkeit ist bei ihm auf die Außenwelt zu wenden, damit er sich ihr liebevoll hingibt. Zu verhüten ist, daß sich die Energie des Temperaments vorzugsweise in den Bekämpfungs- und Zerstörungstrieb hineinlegt. Zu entwickeln sind mit der Kraft und Festigkeit des cholerischen Temperaments in Harmonie die hö-

heren Denk- und Gefühlsvermögen. — Beim Melancholiker endlich ist der Stoffwechsel im Allgemeinen anzuregen und das geistige Streben zu mäßigen, damit durch den Geist nicht der Leib und hiernach durch den Leib der Geist vernichtet wird.

Neben Constitution und Temperament hat der Erzieher vornehmlich die größere oder geringere Thätigkeit der Geistesvermögen in Betracht zu ziehen. Sind in einem Zöglinge die höheren Denk- und Gefühlsvermögen — Fleiß, Ordnung, Gehorsam, Pflichtgefühl, Ehrerbietung, Liebe, Wahrheitsgefühl — entschieden vorherrschend, dann hat der Erzieher nur zu verhüten und abzuwehren, weiterhin aber der glücklichen Entwicklung allein fröhlich zuzuschauen. Bei wem die niederen Triebe vorherrschend groß sind, der muß mit allen möglichen Erziehungsmitteln, durch Uebung und Verhältnisse, durch Beispiel und Lehre dahin gebracht werden, daß die Denk- und Gefühlsvermögen wenigstens in Etwas herrschen und ihn als Erwachsenen zum berechtigten Gliede der menschlichen Gesellschaft machen. So organisirte Naturen wird allerdings das Gymnasium am seltensten erhalten, da sie nicht befähigt sind, tiefere Blicke in das Reich der Geister zu thun. Fehlt jedoch einem Zöglinge bei allgemeiner Vorragung der höheren Geistesvermögen nur irgend eines derselben, oder herrscht dabei ein oder der andere Trieb mächtig vor; so muß jene Schwäche und diese Stärke durch die Erziehung sorgfältig aufgehoben werden, weil eine einzige Disharmonie die ganze Harmonie des Geistes zerreißen kann. Eine Disharmonie aber wird im Geiste erzeugt, sobald — die höheren Denk- und Gefühlsvermögen als Mittelpunkt gesetzt — nicht jede Geistesthätigkeit mit mittlerer Kraft in den Organismus des Ganzen eingreift. Wie von Natur — so sagt Aristoteles — jedes Ding durch das Zuviel und das Zuwenig zu Grunde geht und durch das rechte Maß zunimmt und erhalten wird, eben so wird jede Tugend durch Uebermaß oder Mangel verdorben und durch die rechte Mitte erhalten. Als Erziehungsgesetze müssen bei der Stärkung und Schwächung, die betreffenden Falls eintreten müssen, die allgemeinen kosmischen Verwandtschaftsgesetze angewandt werden, nach denen (§. 29) das Verwandte sich stärkt, das Entgegengesetzte sich schwächt, Vergesellschaftung des Verwandten aber die Kraft um so mehr stärkt, je mehr Verwandtes sich zu einem Zwecke vergesellschaftet. Ist demnach eines der höheren Denk- und Gefühlsvermögen nur im geringsten Grade bei einem Zöglinge thätig, so müssen demselben öfter und nach und nach mehr Reize gebracht werden, damit es zur Thätigkeit erregt wird, und muß das Geistesvermögen durch Zusammenwirken und Zusammenerregen von verwandten Vermögen gestützt werden: der kleine Muskel, der, oft wiederholt, stets ihm ange-

messene, und nach und nach stärkere Reize erhält, wird am Ende stärker, als der nicht nach den Reizungsgesetzen geübte große sein. Ist hingegen in einem Schüler einer der Triebe so entschieden mächtig, daß er Fühlen und Denken überragt und betäubt; so müssen nicht nur alle ihm verwandten Reize sorgfältig abgehalten, es muß auch das Wohlwollen durch Bitten, die Beifallsliebe durch Lob und Tadel, die Vorsicht durch Drohung und Strafe, das Denken durch Ermahnung wach und zur Bekämpfung des empörten Triebes aufgerufen werden. Zeigt sich z. B. Eigensinn, so wird er — beim jüngeren Schüler — durch Liebe und Festigkeit gebrochen, — beim älteren durch Beschämungen, aber nicht zu häufige, zurückgedrängt, in späteren Zeiten aber durch Hinweisung auf das sittlich Verkehrte desselben aufgehoben. Unverträglichkeit und Eigennutz schwinden bei frühzeitiger Gewöhnung an Mittheilen und durch Weckung des Wohlwollens. Eitelkeit, Dünkel und Einbildung werden durch Vernichtung der falschen Vorstellungen von dem eigenen Werthe, durch Erregung des Geschmackes am innerlich Großen und Schönen und durch Sparsamkeit im Lobe zerstört. Um den Neid zu unterdrücken, gewöhne an Mitleid und Mitfreude, bringe in Gesellschaften, wo der Neid nicht wohnt, und zeige in kurzen Worten, am Besten an concreten Beispielen, die Thorheit und Verächtlichkeit des Neides. Dem Jähzorn tritt mit eiserner und mit Eisesruhe entgegen, um dann wann er sich gelegt hat, auf das Verderbliche desselben aufmerksam zu machen und streng und beharrlich die darauf gesetzte Strafe folgen zu lassen. Den Schwätzer halte zur Arbeit und zwar zu genauer und gründlicher Arbeit an und weise jedes Hineinreden in Dinge, wobei er nicht gefragt ist, mit Entschiedenheit zurück. Der Unredliche muß nicht nur den verursachten Schaden ersetzen, er wird auch von den Genossen abgeschlossen; zugleich aber werden Gewissen und Wohlwollen als Antagonisten der Unredlichkeit erregt. Der Lügner lügt oft aus Furcht vor Strafe, aus falscher Scham, selten aus Lust zum Lügen; welches aber auch der Beweggrund sei — suche nie durch Drohungen die Wahrheit aus ihm herauszubringen; erwirb Dir vielmehr seine Liebe und sein Vertrauen und erwecke in ihm die positiven der Lüge entgegenstehenden Tugenden, so daß er sich gewöhnt, all' seine Worte als in der Gegenwart Gottes gesprochen zu betrachten.

Bei all' diesen Niederdrückungen extremer Triebe hat sich der Erzieher jedoch wohl zu hüten, daß er damit die Triebe nicht selbst und nicht gänzlich vernichtet, denn jegliche Kraft ist gut, wenn sie sich nicht isolirt, sondern in der Harmonie des Ganzen sich äußert und in dem Ganzen die Stellung einnimmt, die ihr von Natur angewiesen ist.

Wenn daher auch der Ehrgeiz unterdrückt werden soll, so doch nicht das Ehrgefühl, dem vielmehr dadurch Nahrung zu geben ist, daß ihm durch Wort und That, im Leben und an Beispielen gezeigt wird, wie es des Menschen Aufgabe ist, im Kampf um das Wesenhafte immer der Erste zu sein und vorzustreben den Anderen. Wenn auch gegen die Unverträglichkeit rc. in Kampf gezogen werden soll, so darf doch der Bekämpfungstrieb selbst nicht unterdrückt werden, denn wer als Knabe mit seines Gleichen nicht zu kämpfen weiß, der wird als Mann auf dem Felde des Geistes nur Schläge bekommen, aber keine austheilen rc. rc. Unter jeder Bedingung wird der Erzieher die Fehler nur zu heilen vermögen, wenn er ihre Quellen kennt und dann zu unterscheiden weiß, was ursprüngliche Anlage und was Resultat des Hauses und der Lebensverhältnisse ist, denn andere Heilmittel müssen angewandt werden, wenn die Ursachen der Krankheit in der körperlichen Beschaffenheit liegen, andere, wenn sie in den Denkvermögen gründen, andere, wenn sie aus zu kleinen oder zu großen Gefühls- und Triebesvermögen hervorgehen, andere, wenn sie ihre Ursache in der Erziehung haben. Diagnose ist das erste Erforderniß, nothwendiger als das Aufzählenkönnen aller einzelnen Heilmittel. Als Heilmittel im Allgemeinen aber müssen folgende Grundsätze unverbrüchlich feststehen und gelten: 1) Achte keinen Fehler für gering. 2) Verschiebe die Heilung nicht. 3) Entferne bei der Heilung zuerst die Reize, die das Uebel auf- und erregen. 4) Rotte mit dem Unkraut den Weizen nicht aus; auch säe dabei nicht den Samen eines neuen Unkrautes. 5) Halte nicht Alles für einen Fehler am Kinde, was Dir, dem Manne, als solcher gilt und für den Mann, nicht aber für das Kind, ein Fehler ist. 6) Erwecke im Zöglinge den Entschluß, seinen Fehler ablegen zu wollen, und gib ihm Glauben an sich selbst, Muth und die Mittel der Besserung. 7) Curire nicht zu viel. Zu viel und zu vielerlei Arznei und stete ärztliche Behandlung — das bringt den Tod, statt die Gesundheit. 8) Der wahre Arzt kennt nicht allgemeine, nur spezielle Krankheiten und eben solche Arzneimittel. So mußt Du als Erzieher die Individualität Deines Zöglings erkannt haben, um dessen individuelle Gesundheit und individuelle Krankheit individuell zu behandeln und ihm stets die rechte Luft, das rechte Licht und den rechten Boden zu seinem himmlischen Wachsthum zu gewähren. 9) Spiele Du selbst nicht immer und plötzlich den Arzt; der beste Arzt für den Schüler sind oft, ja zumeist seine Mitschüler; unter Gleichen werden die Fehler am leichtesten abgeschliffen. Freilich mußt Du bei dieser Art Heilung die Krankheit Deines Zöglings genau kennen, um zugleich beurtheilen zu können, wie weit der Kranke selbst auf den in der

Genossenschaft waltenden Geist eingreift und wie weit dieser Gemeingeist hemmend oder hebend auf ihn einwirken, ob er sich ihm einordnen, oder ob er sich davon emancipiren wird 2c.

Auf solchem Wege hilft der Erzieher, daß der Zögling seinen ihm von Gott gegebenen Charakter aus sich herausarbeitet und daß er sich bestrebt, Alles niederzumachen, was dem Menschheitsideale widerstrebt, den allgemeinen Forderungen der Ideale aber nach Möglichkeit zu genügen.

„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen auf's Beste, und Jeglichen lassen gewähren."

2. Das Wann.

77.

„Nur die Freundschaft guter Menschen ist sittlich und wird durch den täglichen Umgang immer enger. Sie veredeln sich von Tag zu Tag Einer den Andern dadurch, daß ein Jeder seine guten Eigenschaften immer vollkommner entwickelt und Einer den Andern leitet. Gutes lernt man von Guten, sagt Theognis." Aristoteles. „Unsittliche Menschen lehren die Laster und verbreiten sie von einem Orte zum andern. Gleichwie Diejenigen, welche ein Concert angehört haben, die Melodien und süßen Töne noch in den Ohren behalten: so haften auch die Worte der Lasterhaften länger, als wir sie hören, und es ist nicht so leicht, einen süßen Schall aus dem Gemüthe zu vertilgen." Seneca. „Böse Beispiele verderben gute Sitten."

Gehe mit Deinem Zöglinge viel um, — als ein Treuer, ein Wahrer, ein Glaube-, Liebe- und Hoffnungsvoller, und gehe so, indem Du mit ihm umgehst, ihm voran: das ist das Hauptgrundgesetz der Erziehung für alle Stufen der Schule. Sei nur kein bloßer Beaufsichtiger: bloße und stete Aufsicht macht schlau und schlecht. — Suche auch nicht spionirend hinter jedes kleine Vergehen zu kommen: je mehr und je mißtrauischer Du Deinen Zögling bewachst, um so mehr sucht er — ist er eine selbsteigene Natur — sich seinen Tummelplatz zu schaffen und ihn durch List, Heuchelei und Betrügerei zu wahren; oder er fällt, weil er durch Dein stetes Gängeln gewöhnt wird, nirgends und nie einen Willen zu haben, plan-, urtheils- und selbstlos, einmal freigelassen, jeglicher Versuchung anheim. — Behüte ferner Deinen Zögling nicht unaufhörlich: der von der Witterung stets geschützte und in der warmen

Stube gehaltene Mensch kann nie der Witterung trotzen. Gib darum Spielraum zum Handeln, — so groß und so weit als möglich. Habe Vertrauen zu Deinem Zöglinge und sprich dieses Vertrauen vor ihm aus, das Vertrauen, daß er sich selbst beherrschen, daß er gehorsam, daß er nicht neidisch, daß er nicht lügenhaft rc. sein werde: Du hast darin das Beste und sicherste Aufmunterungs- und zugleich Erziehungsmittel zur sittlichen That.

Diese sowie alle vorhergehenden Erziehungsgesetze werden jedoch modificirt durch die verschiedenen Alters- und damit verschiedenen geistigen Entwicklungsstufen des Zöglings.

Bei dem Zöglinge des Elementar- und Progymnasiums ist Urtheil und Willenskraft noch schwach und treten die Triebe und Leidenschaften noch öfter vor, um ihn wider seinen Willen gefangen zu nehmen. Abstracte Gesetze als solche helfen deshalb hier noch wenig: sie werden von dem in der Anschauung und Vorstellung weilenden Denkleben nicht erfaßt und sind für den Willen nur das nitimur in vetitum. Der Lehrer ist hier das lebendige Gesetz und der herrschende Vernunftwille. Seine Aufgabe ist vor Allem, positiv, den Willen zu kräftigen und für körperliche Gesundheit und geregelte Thätigkeit zu sorgen. Es gilt für ihn ferner, die sittlich-religiösen und ästhetischen Gefühle zu pflegen. Dem Alter entsprechende Turn-, Gesang- und Declamationsaufführungen sowie öffentliche Spiele bei Schulfesten, und der unter Aufsicht eines Lehrers oft wiederholte Besuch des öffentlichen Gottesdienstes, wo am darauffolgenden Tage Rechenschaft von der daselbst bewiesenen Aufmerksamkeit und Andacht abgelegt wird, geben dem Einzelgeiste die Weihe des Gemeingeistes. — Es gilt zugleich, die Triebe und Begierden so wenig als möglich zu wecken und zu nähren, sowie Alles zu vermeiden, was den Zögling in seinem sittlichen Urtheil irre machen könnte. Alle Reize, die zur Uebertretung anleiten und locken, sind deshalb soviel als möglich zu entfernen. — Es gilt endlich in dieser Lebensperiode schon den guten Vorsatz anzuerkennen und den Zögling durch Verzeihen des Erziehers zur Dankbarkeit zu verpflichten. Denn kein Kind, auch das schlechte nicht, ist so schlecht, daß nicht das Gefühl der Dankbarkeit und der damit verbundene Entschluß, das Begangene nicht wieder zu begehen, in ihm lebendig würde, wenn es Verzeihung erhält, wo es Strafe erwartete und nach dem Gesetze erwarten mußte. Hüte Dich jedoch wohl, Dein Verzeihen in schwächliches Zaudern und Nachgeben übergehen zu lassen: durch Deine ultraphilanthropischen Accomodationen erziehst Du trotzige, halsstarrige, prätentiöse, eigensinnige Subjecte, denen alle Energie des Charakters fehlt, die weder mit sich noch mit der Welt fertig zu werden

wissen und die endlich — wie Herbart sagt — desto sicherer unter die rohe Nothwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit fallen. —

Ist die Strafe einmal angedroht, so muß sie zuverlässig ausgeführt werden. Uebereilte leise Vergehen werden leicht angemerkt, leichtsinnige ernst gerügt, wiederholte scharf bestraft, schlechte körperlich gezüchtigt. Im Allgemeinen gilt hierbei die Regel, daß ein und dasselbe Vergehen um so härter gestraft wird, je höher die Klasse ist, der der Uebertreter angehört. Die Spitzen der Strafen auf dieser Entwicklungsstufe — sinnliche Strafe und Isolirung — dürfen nur sparsam und nach weiser Ueberlegung angewandt werden. Die körperliche Züchtigung trete nur bei jüngeren Schülern, bei älteren nicht, oder nur da ein, wo halsstarriger Trotz und hartnäckige Nachlässigkeit dem Gesetz opponiren. „So verwerflich — sagt mit Recht Rosenkranz — der Orbilismus ist, der in der Ruthe und im Stock die Panacee für alle pädagogischen Verlegenheiten erblickt, so verwerflich ist doch auch die falsche Sentimentalität, welche mit einem Schlage im Kinde die Würde des Menschen zu verletzen meint und den selbstbewußten Menschen mit dem kindisch-kindlichen verwechselt, dem ein Schlag die ihm selbst natürliche Form der Reaction da ist, wo jede andere Form der Einwirkung für ihn abbricht.“ Doch vergesse man nie, daß bei Schlägen, wie Quintilian sagt, die Scham der Seele zerknickt, — daß, nach einem Worte Seneca's, der Zögling durch sclavische Behandlung geschwächt wird, — und sei deshalb nie vorsichtiger als bei Anwendung von körperlicher Züchtigung. — Das Isoliren kann ein Isoliren von den anderen Schülern in der Klasse, aber auch ein Allein- und ein Nachsitzen sein. Das Nachsitzen darf nie ohne Beaufsichtigung stattfinden. „Die Kinder ohne Beaufsichtigung abzusperren, wohl gar in dunkle Kammern, ist eben so verkehrt, als sie in Gesellschaft und obendrein aufsichtslos abzusondern, wie dies letztere im sogenannten Nachsitzen auf den Schulen nur zu häufig geschieht, in welchen Stunden dann der Muthwille der Jungen oft seine größten Orgien feiert und die tollsten Streiche ausübt.“ Rosenkranz. — Nimmer vergesse der Erzieher bei den Strafen was A. H. Franke gesagt hat: „Mit geistlicher Gelindigkeit und freundlicher Zurede ist mehr auszurichten, als mit großer Strafe.“ Und er vergesse es vor Allem im Elementar- und auf den unteren und mittleren Stufen des Progymnasiums nicht, weil in dieser Lebenszeit der Zögling noch nicht tief nachdenkt, noch schnell handelt, die Gebote und Verbote noch leicht vergißt, noch ein Sclav des Augenblicks und der äußeren Reize ist, — die Triebe noch kräftiger sind, als die erst im Erwachen begriffenen höheren Denk- und Gefühlsvermö-

gen, darum aber jene Ausbrüche auch zum Theil selbst verschwinden, sobald diese mit Kraft und Energie auftreten. Je älter der Zögling jedoch wird, um so straffer werden die Zügel der Regierung gezogen und um so pünktlicher muß er die ihm gegebenen Gesetze befolgen und ausführen. Liebe aber sei und bleibe auch hier die Grundlage, welche die Gesetze dictirt und handhabt, damit des Zöglings Thun nicht bloß äußere Legalität wird, sondern mit seinem inneren Fühlen und Wollen übereinstimmt.

Dann betritt der Zögling wohlgesittet das Obergymnasium. Er betritt es mit einem Wesen, das zwar noch heftig im Begehren wie im Verabscheuen ist und in dem die sinnlichen Begierden oft noch siegen, das aber doch die Ideen ergriffen und die Vernunft zu seinem Leitstern gemacht hat. Die Gesetze der Vernunft sind deshalb jetzt auch als solche die Gesetze seines Lebens. Trat bei den Schülern der unteren Stufe — sagt A. Kapp — alles Gesetz nur in Form der durch Gewöhnung und Beispiel zu gestaltenden Sitte auf, bei denen der mittleren aber als in das Gesetz übergehende Sitte, und waren demnach die Schüler der unteren gesittet, die der mittleren aber eben so sehr der Gewohnheit der Sitte als dem Verständniß des Gesetzes hingegeben; so herrscht bei denen der oberen hingegen das reine Vernunftgesetz und sie sind gesetzmäß, um sittlich zu leben. Die Natur des Jünglings will sich zur Selbstständigkeit herausringen. Und diesem Wollen angemessen muß die Erziehung sein. Je mehr der Zögling von sich selbst Besitz ergreift, um so mehr muß er sich selbst überlassen werden. Das ist das Grundgesetz.

Muß die Knuten- und Kasernenpädagogik sowohl, als auch die Pädagogik des laissez faire aus der Schule überhaupt schon verbannt sein; so muß sie es im allerhöchsten Grade aus dem Obergymnasium. Wenn daher auch mit jedem Schritte nach Vorwärts immer mehr die freie Selbstbestimmung auf- und eintreten soll, so darf damit doch die Zuchtlosigkeit nicht proclamirt werden. Aber die Führung muß Lust sein und Lust schaffen. Nicht mehr blinder Gehorsam kann herrschen: wie soll Der frei werden, dem keine Freiheit gegeben wird? Freie Dankbarkeit und Anhänglichkeit müssen an den Erzieher ketten.

Die Autorität ist zuerst noch ein Anweisen des Kreises, in dem das Thun und Lassen des Zöglings liegt, um zuletzt in Rath und Beispiel überzugehen. Im herzlichen Ton und mit Wohlwollen wird der Jüngling vor dem Laster gewarnt, und auf die äußeren Veranlassungen zu demselben, wie auf die Künste und Ränke der Verführer aufmersam gemacht. Zugleich zeigt der Erzieher dem Zöglinge das Vertrauen, daß

dieser das Gute thun, sich selbst beherrschen, die Gesetze der Schule 2c. befolgen wird — er weckt damit die Selbstständigkeit des Zöglings und das Selbstvertrauen, daß er das Gute zu thun vermag. Die Probe für die Richtigkeit der angewandten Erziehungsgesetze ist dem Erzieher dann, daß da, wo sein Befehlen aufhört, der Gehorsam seines Zöglings nicht aufhört, und daß da, wo er ihm zuletzt mit dem wirklichen Leben und dessen Verhältnissen in Concerten, Theater, Bällen 2c. bekannt macht, um ihm dadurch den Uebergang zur Freiheit des academischen Lebens zu bahnen, der sinnliche Reiz dieses Lebens nicht die ewige Lust an dem Ewigen betäubt und niedermacht.

In der Schule selbst muß der Ton des Obergymnasiums, der die religiös-sittlichen Begriffe und Ideen entwickelnde Unterricht und das Schulgesetz die Erziehung so leiten, daß es keines weiteren Hebels bedarf. Daß aber der Geist der Schule die Schüler auch außerhalb beseele: dazu trägt neben der angedeuteten Regierung und Zucht der Umgang des Lehrers mit den Schülern, außer der Schulzeit auch, wesentlich und zugleich bei. Gemeinsame Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste sowie an der Feier des heiligen Abendmahles, Schulfeste mit Gesang- und Turnaufführungen nebst Preisaustheilungen, mit dem Lehrer gemachte Spaziergänge, Turnfahrten und Ferienreisen, wobei nicht der ernste Ton der Schule, sondern die geistig-gemüthliche Unterhaltung der Gesellschaft herrscht und wo der Erzieher Gelegenheit findet, Unterweisungen über Natur- und Menschenleben zu geben, die den ganzen Geist des Zöglings ergreifen: das sind wesentliche Erziehungsmittel des Obergymnasiums, welche die sittlich-religiösen und ästhetischen Gefühle stärken, den Gemeingeist heben und den egoistischen Willen dem göttlichen unterwerfen.

Durchbricht aber dennoch ein Zögling die im Obergymnasium bestehende Ordnung, so weisen Ehrenstrafen die Unordnung in die geordnete Bahn; und wiederholt sich dieses Durchbrechen der Gymnasialgesetze mit Hartnäckigkeit, so wird der also Widerstrebende auf feierliche Weise aus der Gemeinschaft ausgeschlossen, wie und weil er durch Opposition gegen die Gemeinschaft sich selbst ausgeschlossen hat. —

Schluß.

78.

Der Lehrbrief und die Aussicht.

Der Lehrling ist mündig geworden. Er soll losgesprochen, — soll Geselle werden. Zur Ausfertigung seines Lehrbriefes bedarf es jedoch zuvor noch der Prüfung, in der er Zeugniß von der in seiner Lehrzeit erlangten Geisteskraft ablegen soll.

Diese Prüfung kann, soll und darf kein absolutes Urtheil über den wissenschaftlichen Werth des Zöglings abgeben. Sie soll im Verein und Vergleich mit den übrigen auf den einzelnen zumeist auf der höchsten Gymnasialstufe festgestellten Urtheilen über den Schüler der Subjectivität des Lehrers einen objectiven Anhalt liefern und dem Staate zugleich Zeugniß ablegen, in welchem Stadium der geistigen Entwicklung der Stand der Wissenden steht, bevor in die spezielle Vorbereitung zum Berufe eingetreten wird. Die Prüfung darf deshalb nicht in einer Auskramung der im Gedächtniß aufgespeicherten Notizen bestehen. Sie soll wesentlich ein Erforschen der erlangten geistigen Kraft des Zöglings sein und darum in den schriftlichen Arbeiten nichts verlangen, was über dem geistigen Gesichtskreise des Abiturienten liegt, vielmehr in ihnen nur ermitteln, wie weit er fähig ist, das ihm Bekannte mit eigenem Urtheil zusammenzufassen und sowohl in der deutschen als in der lateinischen resp. der fremden Sprache darzustellen, mündlich aber nur die Unterrichtszweige, welche den Mittelpunkt des Gymnasiums ausmachen, — im humanistischen demnach Religion, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Geschichte und Mathematik, im realistischen Religion, Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften — berühren und zwar so behandeln, daß der Abiturient zeigen kann, ob er das Gelehrte und Gelernte wahrhaft in Geistesblut verarbeitet hat und deshalb selbstständig und frei zu reproduciren vermag. Höher jedoch, als die Maturitätsprüfung, bei der für den einzelnen Abiturienten oft der Zufall eine große Rolle spielt, muß das Gesammturtheil der Lehrer über die bisherigen Schulleistungen und über die geistige Entwicklung des einzelnen Zöglings stehen und bei der Ausfertigung des Lehrbriefes darum die erste Stimme einnehmen.

Hat dann nach dieser Prüfung und nach dem Gesammturtheil der Lehrer der Zögling die vom Gymnasium an ihn gestellten wissenschaft-

lichen und sittlichen Aufgaben gelöst, so entläßt ihn die Schule als einen Jüngling, der, im Besitze eines reichen Innenlebens, das Bewußtsein geistiger Kraft in sich trägt, der sich von der Bornirtheit eines engen geistigen Gesichtskreises, welcher nicht über die vier Zaunpfähle armseliger Beschränktheit hinausreicht, befreit hat, der in harmonischer Entwicklung seiner individuellen Geistesanlagen, harmonisches menschliches Denken, Fühlen und Wollen lebt und demnach mit unbefangenem Urtheil und geschärftem Auge die Facten und Thaten von Natur und Menschheit beobachtet und analysirt, in seinem Thun aber Selbstgewißheit, Sicherheit und Ueberlegung zeigt. Und solcher Jüngling muß, wenn er von nun ab in diesem Geiste seine Berufswissenschaft 2c. durcharbeitet, ein tüchtiger Mann auf dem Felde des Wissens und der That, ein energischer Mitarbeiter bei der Entwicklung der Menschheit oder bei Eroberung der Natur werden. —

lassen, selbst an dieser so reichhaltigen Quelle pädagogischer Lebensregeln zu schöpfen, die für alle Erzieher, Aeltern und Lehrer zugleich fließt." —

In der „**Protestantischen Kirchenzeitung** für das evangelische Deutschland" sagt der Herausgeber der Schleiermacher'schen Erziehungslehre, Platz, vom „Buch der Erziehung:"

„Der Verfasser ist von seinem Gegenstande begeistert. Sein Herz schlägt in beschleunigten Pulsen beim Gedanken an die hochwichtige Aufgabe des Erziehers, der die Zukunft schafft; der Darstellung ist dies aufgeprägt. Manche Derbheiten wird dem Verfasser derjenige vergeben, der sich überzeugt hat, daß das Biliöse doch nur gegen Verzerrungen und Attentate auf dem heiligen Gebiete der Erziehung sich richtet. Und das müssen wir dem Verfasser nachrühmen, daß er in dem abgesteckten engern Kreise, nämlich die Erziehung innerhalb eines evangelischen Gesellschaftsverbandes zu geben, auf eine solche Weise an die bestehenden Verhältnisse anknüpft, daß Steigerung der Bildung, Erweiterung des engeren Gebietes möglich ist."

„Der Verfasser ist positiv, und zwar in Beziehung auf alle Sphären der Vergesellschaftung. Er knüpft an das Bestehende, volle Achtung demselben zollend. Allein es hat das Herkommen nicht solche Gewalt über ihn, daß er gewagt hätte, die unbedingten Postulate, welche die Entwicklung des Volkes in seiner Gesammtheit auf allen Lebensgebieten an eine wissenschaftliche Erziehungslehre stellt, zu ignoriren. So hält er sich und weiß sich frei von jener Anmaßung, die das heranwachsende Geschlecht zu einem Abklatsch von Stereotypen machen will."

„Der Religion wird in dieser Erziehungslehre der weiteste Einfluß auf die Erziehung angewiesen. Sie geht von dem religiösen Princip aus. Gottebenbildlichkeit ist das Ziel und Princip der Erziehung. Der Verfasser hat damit auf das Bestimmteste ausgesprochen, daß die Religion für ihn bei der Erziehung das Alles Durchdringende ist."

„Ein bedeutender Theil des Werkes behandelt die rein somatische Seite des Lebens. Und da auch in den Abschnitten, welche mehr die ethische und scientifische Seite der Erziehung darlegen, phrenologische Untersuchungen sich hindurchziehen: so hat der Verfasser für die leibliche Erziehung den möglichst größten Kreis gezogen. Einen gleichen Umfang nimmt die ethische Seite der Erziehung ein. Auch für diese Region hat der Verfasser einen durch Studium der ausgezeichnetsten Schriftsteller geschärften Blick. Was wir die scientivische Seite der Erziehung nennen, Darlegung des Unterrichtsstoffes, Entwicklung des Materials für die einzelnen Disciplinen: das ist unserer Ansicht nach der minder gerathene Theil des Werkes. In den Unterrichtsgegenständen ist das vom Verf. gegebene Maß das gewöhnliche, herkömmliche. Die Unbefangenen haben längst sich überzeugt, daß dies nicht ausreicht, sondern daß die Volksschule von der niederen Stufe, die sie jetzt einnimmt, nicht zu der früheren, noch niederern zurückschreiten, sondern zu einer höheren, den Bildungsgesetzen der wahren wissenschaftlichen Theorie gemäßen Stufe emporgehoben werden soll. Acco-

modation an eine zeitweilige Theorie ist hier am meisten wohl vom Uebel, zumal wenn diese Theorie nichts weiter ist, als unwissenschaftliche Systematisirung der banausischen Praxis. Fern ist der Verfasser von einer solchen Theorie: darum schmerzt es uns um so mehr, daß an einigen, wenn auch nur sehr wenigen Punkten eine Annäherung an Abgestandenes hervorschimmert."

Die „**Kölnische Zeitung**" sagt zum Schluß ihrer Besprechung des „Buches der Erziehung:"

„Daß diese Briefe einen Sturm in vielen pädagogischen Vereinen und Cliquen hervorzurufen geeignet sind, ist gewiß; nicht minder, daß Aeltern, (welchen die Erziehung ihrer Kinder mehr als Nebensache, wie Lehrer, denen ihr Beruf mehr als Handwerk gilt, in diesen Briefen ein wahres Sturzbad frappanter Gedanken und Anregungen zu weiterem Denken und Handeln finden werden. Zugleich bewegt sich die Darstellung in einem Satzgefüge, daß den Leser von Bemerkung zu Bemerkung fortreißt. Das Buch der Erziehung von Karl Schmidt, was immerhin zu Lob und Tadel sonst von ihm geurtheilt werden mag, es bezeichnet in der Erziehungswissenschaft und in der Popularisirung derselben einen Fortschritt, der sehr bedeutend ist. Und das reicht hin, diese Arbeit eines energischen Denkers Allen zu empfehlen, die fähig sind, die allerdings nicht ganz leichte Kost zu verdauen."

K. Gutzkow urtheilt in den „**Unterhaltungen am häuslichen Heerd**" über das „Buch der Erziehung," wie folgt:

„Die Erziehungslehre ist Wissenschaft geworden. Sie zieht alle Wissenschaften in ihr Bereich, hat sich ihre Systeme und Methoden gebildet und ficht mit diesen auch für die Erfolge ihre theoretischen Kämpfe. Der Schriftsteller über Erziehung kann in der Anordnung und Verwendung des reichen Stoffs seine selbstständige Meisterschaft mehr oder weniger an den Tag legen. Wenden wir dies auf ein Werk an, das schon in seinem Titel seine Aufgabe bezeichnet: „Buch der Erziehung," so gestehen wir gern, uns mit der Lösung der schönen Aufgabe, wie sie hier gegeben ist, im Ganzen mit Befriedigung einverstanden erklären zu können. Der Inhalt ist ein reichhaltiger, beachtenswerther. Und wo das Ganze eine so humane Gesinnung, ein tüchtiger, edler Geist zusammenhält, ein ungemein mannigfaltiger Stoff so sinnig geordnet und allenthalben so viel neuer Stoff zu eigenem Denken geboten ist wie hier, verschwinden kleine Aussetzungen. An der reichlichsten Anregung und Gelegenheit zur Selbstprüfung wird es dem Leser von Seiten des Verfassers nicht fehlen."

Das „Organ für die höheren Interessen des deutschen Familienlebens," die „**Illustrirten Monathefte**" sagen vom „Buch der Erziehung:"

„Der Verfasser der „Briefe über Erziehung an eine Mutter" in unsern Monatheften hat in einem größeren Werke die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts dargelegt und damit einen der beachtens-

werthesten Beiträge geliefert zu dem das ganze Leben und alle Gebiete der Wissenschaft und Kunst in sich einschließenden Werke der Erziehungswissenschaft und der Erziehungskunst, woran das letzte Viertel unseres Jahrhunderts mit Riesenkräften den Aufbau in Angriff genommen hat. Die Gesetze der Erziehung, welche der Verfasser in seinen „Anthropologischen Briefen" als Folgerungen aus den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Organismus nur andeuten konnte, sind im „Buch der Erziehung" auseinandergelegt und auf alle Seiten des menschlichen Leibes und Geistes angewandt, so daß es keine wichtige Frage gibt, welche Aeltern, Lehrer und Erzieher aufwerfen können, auf die sie hier nicht in allgemein verständlicher Sprache Antwort erhielten. Der Verfasser hat Wahres und Gutes gewollt und mit Befriedigung erreicht. Er hat den Wahrheiten, welche die Genien in der Pädagogik, die von Gott Beauftragten, kraft der Größe ihres Geistes aussprachen und mit dem Schweiße und Blute ihres Lebens besiegelten, ihre unverrückbare Grundlage geben wollen, indem er sie in der Natur des Menschen und in den Gesetzen seines Wesens begründet nachwies. Wer möchte, wer könnte einer so schönen und hohen Aufgabe, welche von einer solch' humanen Gesinnung durchdrungen ist, seine Theilnahme versagen? So rufen wir denn gern mit dem Verfasser: Und du, Buch der Erziehung, gehe hin auf den Tummelplatz der Geister und kämpfe und laß mit dir kämpfen. Kehre aber auch ein in die nicht mit dem Verstande kritisirenden, sondern mit Liebe aufnehmenden Häuser der Erziehung und werde in ihnen Fleisch und lebendige That! —

II. Briefe an eine Mutter
über
Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder.

Von

Dr. Karl Schmidt.

10 Bogen kl. 8. Preis 16 Sgr.

Beurtheilungen:

1. **Repertorium der pädagogischen Journalistik:**

„Dieser geniale Pädagog, welcher tief in den wahren Geist des Erziehungs- und Unterrichtswesens eingedrungen ist und deren Grundsätze in eigener Erfahrung erprobt, richtet 17 Sendschreiben an die Mutter, die allein im Stande ist, die Aufgabe der Erziehung am naturgemäßesten zu lösen und belehrt sie mit klarem Verstande in bestimmten Aus-

sprüchen und in würdiger Sprache, ohne confessionelle Rücksicht, gründlich über das Wesen und Ziel der Erziehung, über Leib, Geist, Ernährung, Geistesthätigkeit, Constitution, Temperament, über das Verhältniß zwischen Mann und Weib, über leibliche und geistige Erziehung vor und nach der Geburt, über Charaktereigenthümlichkeiten der Kinder u. s. f., so daß alle Mütter, welche die Briefe lesen und beherzigen, ihre Mutterpflichten genau erkennen und die Geschicklichkeit erlernen, dieselben gewissenhaft in Ausübung zu bringen, und daß auch alle Lehrer und Erzieher daraus den größten Nutzen ziehen können.

---

2. **St. Galler Blätter**:

„Eine durchweg gediegene Schrift, die mit großer Liebe und Klarheit eine so höchst wichtige Sache behandelt und von der Einsicht des Verf. in seinen hohen Beruf ein glänzendes Zeugniß gibt. Dies Büchlein sollte in der Hand jeder Mutter sein, die recht für ihr Kind leben will. Es kann nur das Beste stiften, wenn es beachtet und befolgt wird und wir wünschen ihm von Herzen sehr weite Verbreitung."

---

3. **Volksschulblätter in Thüringen**:

„Der bekannte Verfasser des „Buches der Erziehung" gibt hier einen gründlichen, umfassenden Auszug seines Systems in ansprechender, populärer Darstellung. Das Buch bietet einen reichen Stoff, bringt die wichtigsten Fragen zur Besprechung und dürfte schon wegen des regen Eifers und der schönen Begeisterung seines Verfassers für eine allzusehr vernachlässigte Kunst, die alle Aeltern verstehen müßten, den Müttern auf's Dringenste empfohlen werden."

---

3. **Münchener Jugendfreund**:

„Eine höchst schätzenswerthe Gabe, die wir in die Hand einer jeden Mutter wünschen. Die darin gebotenen Rathschläge zeigen von des Verfassers tiefem Studium der menschlichen Natur sowohl in geistiger als körperlicher Beziehung. Wenn auch unsere Ansicht in wenigen unwesentlichen Punkten abweicht, so sind wir doch überzeugt, daß eine Erziehung nach den hier ausgesprochenen Grundsätzen der Menschheit Glück und Friede geben würde. Das Büchlein bietet nicht bloß eine vorübergehende Lectüre, es ist der sorgsamen Mutter ein treuer Begleiter, so lange das Kind ihrer Obhut anvertraut ist; es führt sie von Stufe zu Stufe und gibt ihr in jedem Lebensalter des Kindes die genauesten Vorschriften sowohl für die Erziehung des Geistes als des Leibes, wodurch jede einseitige Ausbildung vermieden und namentlich die Harmonie der verschiedenen Geistesanlagen erhalten wird."

---

5. **Naturwissenschaftliches Literaturblatt zur „Natur"**:

„Was im vorigen Jahrgange dieser Zeitung über desselben Verfassers „Buch der Erziehung" gesagt worden ist, gilt auch von diesem kleineren Werke. Obgleich wir in manchen Grundanschauungen nicht mit

ihm übereinstimmen, so hat es doch Anspruch darauf, von allen Parteien gewürdigt zu werden. Wie das genannte größere Buch, ist es, wenn wir so sagen sollen, eine diätetische Pädagogik und nur im Kleinen, was jenes im Großen will; nur mit dem Unterschiede, daß es sich diesmal an die Frauen wendet. Wir finden das um so gerechtfertigter, als ein solcher Gegenstand, welcher das Interesse Aller in Anspruch nimmt, nicht kurz und bündig und übersichtlich genug dargestellt werden kann."

— — — — Das ist in flüchtiger Skizze der Inhalt eines Buches, welches seinen Gegenstand mit einer Liebe und Begeisterung behandelt, die uns wohlthut und anregt. Wir wissen recht gut, daß Viele in ihm eine neue Bürde des Lebens finden werden. Dadurch aber werden sie nicht von ihrer hohen aber schweren Aeltern- und Erzieherpflicht entbunden. Solche Bücher schaffen die Beschwerden nicht erst, sie weisen nur auf sie hin; und sind sie, wie vorliegendes, in milder und liebevoller Weise geschrieben, so regen sie nicht allein solche an, welche voll Ernstes aber ohne Erfahrung an ihr schweres Erziehergeschäft gehen, sondern führen auch diejenigen auf den rechten Weg zurück, die etwa durch leidenschaftliches Strafregiment ihn verloren haben sollten. Jedenfalls liegt ihre höchste Bedeutung darin, daß sie uns ein Spiegel sein sollen, in welchem wir uns von Zeit zu Zeit einmal mit nüchternem Verstande anschauen und unparteiisch prüfen können, wie weit wir uns dem Ideale einer natürlichen Menschenerziehung genähert haben. Denn ein Ideal ist und bleibt es, was uns der gemüthreiche Verf. hier vorgetragen, ein Ideal, welches einen vollendeten Menschen voraussetzt. Dadurch aber wird es um nichts unpraktischer. Wären solche Ideale nicht, so würden wir überhaupt keinen Maßstab für uns selbst haben und auch das Ziel nicht kennen, nach welchem wir streben sollen. Das Menschenideal ist das höchste der Natur; das Volk, welches es nicht besitzt, wird sich niemals rühmen können, auf der Höhe der Bildung zu stehen, und umgekehrt."

Schmidt, Karl

Gymnasial-Pädagogik die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen Schulen

Köthen 1857